المكتبة التربوية

المناهج الدراسية
تخطيطها وتطويرها

د. محمود أبو زيد إبراهيم

د. أسماء محمود غانم



دار المعرفة الجامعية

المناهج الدراسية
تخطيطها وتطويرها

د. محمود أبو زيد ابراهيم
أستاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة عين شمس

د. اسماء محمود غانم
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية التربية - جامعة عين شمس

١٩٩٤

دار المعرفة الجامعية
٤٠ ش سوتير - إسكندرية
ت ٤٨٣ ١٦٣

الكتاب : المناهج الدراسية . تخطيطها وتطويرها

الكاتب : د. محمود أبوزيد و د أسماء محمود غانم

الطبعة : الأولى ١٩٩٣ - الاسكندرية

رقم الايداع : ٥٨٩٣/ ٩٣

الترقيم الدولي : 977 273 027 8 I.S.B.N

الناشر : دار المعرفة الجامعية

٤ ش سوتير الازاريطة - الاسكندرية

ت : ٤٨٣ ١٦٣

تصميم غلاف السلسلة للدكتور شبل بدران

تقديم

يلاحظ ان النظريات التربوية وبناء المناهج وتطويرها في مجتمعنا، تعتمد علي دراسات علم النفس التعليمي أو الدراسات الفنية لعناصر المنهج بينما يري «سكواب» وأخرون انه من الخطر ان نحاول صياغة نظرية عن المنهج من نظرية تعلم أو الاجراءات الفنية لتخطيط المناهج، وذلك لأن لغة التعليم تؤول الي أن تكون سياسية وتاريخية ومن ثم فإنها تخفي العلاقة المركبة بين القوي السياسية الاقتصادية وبين عملية تنظيم المنهج.

ومن هنا جاء الاتجاه نحو إعداد الكتاب لكي يجيب علي السؤال الأساسي بالنسبة لأي نظام تعليمي وهو ماذا يعلمّ فعلاً داخل المدارس؟ وما هي مبادئ الاختيار والتنظيم التي تستخدم لتخطيط وتطوير المناهج؟ فهذا التساؤل وغيره، يجب أن يعمم وينشر بين المربين لكي يسهم بجهد مشترك وهام لمواصلة الحوار من أجل وضع الخطوط العريضة لنظرية في المنهج، ومعالجة اشكال المناهج وطرق التدريس السائدة. وكذلك تقويم المعرفة المتضمنة في المناهج الدراسية، واكتشاف المعايير والقيم الاجتماعية التي تعلم وتكتسب في المدرسة.

ذلك أن المناهج الدراسية: المخططة منها، والمستترة تهئ التلاميذ لتقبل شرعية القيم الاجتماعية السائدة. فالمعرفة النظامية وغير النظامية، تستخدم أساساً كمصفاة داخل المدرسة، وفي نفس الوقت تعلم قيماً سائدة لطلاب المدارس بأنواعها المختلفة. ولهذا اعتمد هذا الكتاب فى أسلوبه علي كل ماهو جديد، إستناداً إلى الخبرات الأجنبية التى أعدتها الدكتورة أسماء غانم. أما الإطار الفلسفى والرؤيه النقدية فهما وسيلة الدكتور محمود أبوزيد فى التعامل مع ماهو قائم من تخطيط وتطور وتطوير فى هذا المجال .علي أمل أن يجد هذا الكتاب ومضمونه قراءة ناقدة من جانب الطلاب والمعلمين والمربين، وأن يسد فراغاً في المكتبة التربوية المصرية والعربية.

والله الموفق

د. محمود أبو زيد ابراهيم

د. أسماء محمـود غانـم

القاهرة - ١٩٩٣

الفصل الأول

الاطار الاجتماعي والتربوي للمنهج

ان المشاكل العاجلة التي نجمت عن انتشار التربية والتعليم، جعلت المسؤولين يهتمون قبل كل شئ بناحية الكم، من حيث المجهودات التي ينبغي أن تبذل، والعقبات التي يجب ان تذال، والأوضاع الشاذة التي ينبغي أن تصحح. وقد أخذوا يدركون أن المشاكل الأساسية هي المشاكل الجوهرية، مثل العلاقة بين التربية والمعرفة، وبين الأهداف المرسومة والأهداف المنجزة. ان التربية تعتبر في نفس الوقت، عالما قائماً بذاته، وصورة منعكسة للعالم الذي نعيش فيه. فهي خاضعة للمجتمع من جهة، كما انها من جهة أخري، عنصر فعال لتحقيق أهداف ذلك المجتمع، لأنها تجند طاقاتها الانتاجية، عن طريق توفير الإمكانيات البشرية وتنميتها. ،علي وجه العموم.

فالتربية لها بدون شك تأثير علي الوسط الذي تنشأ فيه، وهذا الوسط بدوره يؤثر فيها، لأن تطور التربية تابع لما يتوفر عن الوسط من معلومات، وبذلك فإنها تساهم في خلق الوسط الملائم لتطورها وتقدمها.

واذا نظرنا بشئ من التجرد الي التاريخ، فاننا ولاشك سوف ندرك السر في هذا التطور الجدلي من حسن الي أحسن، وفي هذا التفاعل بين الاسباب المسببات. على أننا، اذا اعتبرنا المسألة تظاهرة اجتماعية، فسوف نلاحظ بكل وضوح ان التربية كانت الي حد اليوم تعتبر، بين جميع المؤسسات الاجتماعية الأخري، أهم اداة للمحافظة علي القيم السائدة في المجتمع، وعلي توازن القوي العاملة فيه، مع كل ما يترتب علي ذلك من آثار ايجابية أو سلبية في مصير الشعوب وفي مجري التاريخ.

واذا سألنا المعلمين والمتعلمين والآباء عن تجربيتهم الشخصية في عملهم كمربين، فانه يتضح لنا أن الوظيفة الاجتماعية للتربية، في مختلف اشكالها وصورها، معقدة غاية التعقيد،. وعندئذ نلاحظ أنها قادرة علي تحرير الانسان، ولكنها في نفس الوقت قاصرة أحياناً، ولا تخلو من عيوب ومن آثار سيئة.

اتجاهات العلاقة بين التربية والمجتمع:

إذا اطلعنا علي الآراء فيما يتصل بموضوع العلاقة بين التربية والمجتمع، وسوف نقتصر من تلك الآراء علي أربعة منها:

الاتجاه المثالي الذي يعتبر أن التربية كيان قائم بذاته، ومن اجل ذاته. الاتجاه الارادي الذي يري ان التربية يمكنها، بل يجب عليها أن تغير العالم، بغض النظر عن التغيرات التي يمكن أن تحصل في بنية المجتمع.

اما الاتجاه الثالث فهو الحتمية الآلية الذي يري أن نمط التربية ومستقبلها خاضعان بصورة حتمية لعوامل البيئة التي تحتضنها وتؤثر فيها بشكل أو بآخر.

والاتجاه الاخير يمكن إشتقاقه من المذاهب الثلاثة السابقة، ويقوم علي الاعتقاد بأن التربية هي أصل الفساد المتفشي في المجتمع، بل هي التي تنشره وتحافظ علي بقائه، وهذا ما يستنكره أصحاب هذا المذهب الذين يرون بأن التربية لا يمكن ان تكون ناجحة الا اذا عملت علي تغيير المجتمع تغييراً جذرياً، الا انهم من جهة اخري يقولون - وكأنهم يناقضون أنفسهم - بأن التربية يمكن أن تمهد السبيل، بثورتها الداخلية، للثورة الاجتماعية.

ولاشك ان كل واحد من هذه المذاهب له ما يبرره منطقيا، ومع ذلك فنحن نري بأنها لا تعبر تماما التعبير عن حقيقة الامر الواقع، ولا تدفع الي العمل المثمر البناء.

أما بالنسبة الي موقعنا، فنحن نري بأنه توجد علاقة ارتباط، سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة، بين التغيرات في البيئة الاجتماعية والاقتصادية وبين البيئات التربوية وأنواع النشاط التربوي ونري كذلك ان التربية تساهم من حيث وظيفتها، في تغيير مجري التاريخ. وبالاضافة الي هذا، يبدو لنا أن التربية، نظراً للمعلومات التي يمكن ان تقدمها عن البيئة التي تحتضنها، تساعد المجتمع في ادراك مشكلاته الخاصة، وإنما اذا ما ركزت عملها علي تكوين الانسان الكامل الذي يسعي لتحرير نفسه وابناء قومه، يمكن أن تساهم مساهمة كبري في تغيير المجتمعات وتمتين عري التآخي بين أبناء البشر.

قيود الماضي

أن علاقة الارتباط بين المجتمع والتربية، والتفاعل بينهما، معقدان جداً. ولذلك فان الشرح السطحي وحده لا يكفي لتبيان حقيقتهما. وهذا صحيح بالنسبة الي المهام التي تحددها التربية للمجتمع، والي المهام التي يحددها المجتمع للتربية، كما أنه صحيح بالنسبة الي الاهداف المرسومة بناء علي تلك المهام، ويمكن ان نقول عن اهداف التربية ما قيل عن اهداف التنمية. من انه لا يمكن، في العصر الذي نعيش فيه، ان تكون علي ما كانت عليه في الماضي من البساطة، لأن الحلول المرتجلة لا تجدي اليوم نفعاً.

وهذا صحيح أيضاً بالنسبة الي مختلف الآراء التي يقول بها البعض جزافاً حول العلاقة بين المجتمع والتربية، لأن تلك الآراء النقدية العامة مجردة من أي معني، اذا لم تقترن في كل حالة بوضعيه معينة.

وظيفة التربية

يمكن آن تؤدي التربية وظفتين هما: المحافظة علي الوضع والتجديد.

ومن الناس من يري التربية بالجمود، والشيء المؤكد إنها ليست هي المؤسسة الوحيدة التي يوجه اليها مثل هذا الانتقاد.

وبالفعل. فان احدي وظائفها الاساسية هي طريقة التكرار والاعادة، اي نقل التراث العلمي من السلف الي الخلف. فمن الطبيعي اذن ان تكون احدي مهام الانظمة التربوية (وهذا هو الشأن الي اليوم علي كل حال) هي نقل القيم المعدودة من التراث الوطني. ولذلك، فتلك الانظمة ميالة بطبيعتها لأن تتحول الي مؤسسة منغلقة علي نفسها في الزمان والمكان، وان تنصرف جهودها لحل مشاكل بقائها وضمان نجاحها.

وهكذا، فان المجري الطبيعي للأمور يؤدي بها الي الانطواء علي ذاتها. وبهذا الاعتبار، فان التربية تساعد بصورة عملية في تدعيم البنيات السائدة في عصر من العصور، وفي اعداد الأفراد للتلاؤم مع المقتضيات الاجتماعية واذا نظرنا الي المسألة من هذه الزواية، فإن التربية بطبيعتها محافظة. ونحن اذ

نستعمل هنا كلمة (محافظة) لا نحملها أي معني من شأنه أن ينتقص من قدرها:

تكوين المواطن وأفساد المواطن:

ما من تربية - بما في ذلك التربية العائلية - الا ولها وظيفة تقوم بها تجاه الطفل والمراهق، الا وهي مساعدتها علي التطبع بأخلاق المجتمع فالمدرسة لا تزال وستظل قائمة بدور تكوين المواطن الصالح، وخاصة في الاقطار التي حصلت حديثاً علي إستقلالها الوطني أو استعادته بعد كفاح مرير ... وستظل كذلك قائمة بدور التكوين المذهبي في الاقطار التي تسود فيها الثورة وتري لزاما عليها ان توجه العقول وان تحطم صرح العهود البائدة.

وليس من المهم ان نعرف مكانة هذا النوع من التثقيف في أنظمة التربية والتعليم بل الأهم من ذلك أن نتساءل: ما هي الغايات التي يرمى اليها ضمنيا؟ هل غايته تنشئة الافراد بأسلوب يمكنهم من التعامل مع البيئة بصورة منسجمة، ام غايته تربية النفوس علي الانصياغ في قوالب مفروضة عليهم فرضاً، وعلي الخضوع للحكم؟ هل يرمي الي تكوين عقول تعشق الحرية، وتزن الامور بميزان النقد النزية، ام انه يرمي الي خلق المواطن الذي يقدس كل ما يصدر عن القمة من أوامر ونواه؟ والحقيقة ان الطفل والمراهق يحتاج كل منهما، في كثير من الحالات، الي قوة ومقدرة خارقة. والي ايمان عميق، حتى يسلم من الضغط، ويحافظ علي ما فطر عليه من حب للمعرفة، وميل الي الابتكار وهما من الكلمات الثمينة لدي الانسان.

الطبقات الاجتماعية: ان الطبقات الاجتماعية المكتسبة منها والموروثة لها نظيرها في البنيات التربوية والعبارات التي نستعملها اليوم، كالتعليم (الابتدائي) و الثانوي و العالي و المهني والتقني و العملي محملة هي، في حد ذاتها، بمعان تفي التمييز بحسب الطبقة. ومهنة التعليم لها كذلك مراتب. وكثيراً ما يظن الناس الي حد اليوم أن منزلة المعلم ووضعيته تابعتان لعمر تلامذته ومستواهم في الدراسة. فالمعلم لذي يعلم المواد الكلاسيكية لتلامذه تبلغ أعمارهم ١٨ سنة يتمتع بمكانة تفوق مكانة المعلم المكلف بتعليم تلامذه لا

تزيد أعمارهم علي ١٥ سنة، في مدرسة مهنية. ولاشك ان تعليم الرياضيات يكتسب من الاحترم ما لا يمكن ان يطمح لمثل من يعلم المنزلة التي ليس وراءها منزلة ومن الملاحظ أخيراً انه توجد بين المعلمين والمتعلمين علاقة خالية من العفوية والمرونة. وهي علاقة هدفها قتل روح المسؤولية لدي المتعلم والقضاء علي كل مبادرة إيجابية لديه.

تكوين النخبة:

أن عبارة تكوين النخبة لا تنطبق تماما الانطباق علي المعني الذي وضعت من أجلهه ومن ناحية أخري، فلم يكن المقصود بهذا التكوين أو لم يقصد به اليوم التعليم الممتاز علي طبقات معينة، بل يعني في الواقع فرز النخبة من المجتمع عن عامة الناس. فهو نظام لا يرمي الي التمييز بين الناس علي أساس الحسب والنسب، بل يهدف الي اختيار الممتازين بحسب المعايير التي وضعتها النخبة السابقة. ومن هنا ندرك أن المدرسة تقوم بغربلة التلاميذ والطلبة ابتداء من المرحلة الابتدائية. ويتتابع الفرز بعد ذلك بقصد اختيار نخبة المستقبل. ولئن كانت القوانين والانظمة المعمول فيها تؤدي حتماً الي نجاح الاطفال المنتمين الي الاوساط الاجتماعية والثقافية الرفيعة فان ذلك ناتج عن الظروف المواتية لهم، لا عن الانظمة التي لا تهدف أبداً الى تفضيل أولئك الاطفال.

وزيادة علي هذا فان كلمة النخبة تعنى في حد ذاتها قلة من الناس. ولكن هذه الانظمة تظل سائرة علي خطتها الانتقالية رغم زيادة العديد، لان المقصود الاول هو السير على مبدأ الاختيار، حتى ولو كان المختارون كثيرون، وعلي مبدأ فصل كل من تبقي. اعتماد علي المعايير التي وضعتها النخبة السائدة المتشددة في وضع القيود.

المجتمعات الجامدة: ان مفهوم الترقي في الطبقات الاجتماعية عن طريق التعليم، نجده أكثر ما نجده في المجتمعات الجامدة التي لا تهتم الا بأمر واحد: هو المحافظة علي بقائها، ولكن هذا المفهوم موجود كذلك فى المجتمعات الأخذة بأسباب التطور، سواء في العالم الثالث أو في البلدان الصناعية. والترقي بهذا الاعتبار، وسيلة ناجحة وعادلة من حيث الشكل،

تستعين بها النخبة السائدة لكي تجعل ذريتها تشكل الأغلبية بين من سيخلفها في كل جيل.

وهذا الأمر يلائمها تماماً، ولا يمنعها في نفس الوقت من ان تضم اليها بعض العناصر المنتمية الى الطبقات الفقيرة. وهذه الطريقة لها ثلاث مزايا: فهي مثابة ضمان الأمان فى المجتمع وهي تريح ضمير الفئة الحاكمة كما أنها تزود النخبة بعناصر جديدة. وعلي كل حال فإن تكوين النخبة، اذا ما حصل على اسس سليمة، ليست نتائجه سيئة بالقدر الذي نجده لدي بعض الأنظمة القائمة علي الانتقاء، خاصة ان مثل ذلك الانتقاء لا يجري علي اساس الامتحانات والمسابقات بل يقوم علي القرابة والتمييز العنصري والمذهبي والمهم في كل هذ ان لا نستنتج من سيئات النظام الانتقائي، كما هو مطبق فى المجتمعات الجامدة، بأن الديمقراطية فى مجال التربية تتنافي مع نظام تكوين النخبة حتي ولو كان تكوينها قائما على اسس سليمة. فلا يوجد تناقض بين تكوين النخبة وبين مراعاة التقاليد الديمقراطية الا عندما تلجأ النخبة المثقفة المزعومة الي استخدام اساليب غير ديمقراطية ان النظام الانتقائي الهادف الي تعزيز النظام الطبقي يحول دون ترقية النخبة الأصيلة. أما اذا قامت التربية علي اسس ديمقراطية، وتوسعت القاعدة، وتفتحت قابليات الافراد، فان ذلك يساعد في تشكل نخبة صالحة، ومع ذلك، فلابد من القول بأنه: يوجد فرق كبير بين لنظام الانتقائي، حتي ولو كان متساهلاً وبين النظام الديمقراطي الصحيح.

ومن المهام الرئيسية التي ينبغي أن تنهض بها الدول، وضع أنظمة مجردة تماماً من التمييز، مهما كان نوعه الا ان هذا العمل يصادف عقبات سياسية ومالية من مختلف الجهات، ويلاقي مقاومة نفسية، ويصطدم بالنظام الطبقي الجامد، والواقع أن وظيفة التربية في انتقاء النخبة ونشر المعرفة لا يمكن أن يزول منها الطابع السلبي المتمثل في فرز الافراد، ولا يمكن ان تكتسب الطابع السلبي المتمثل في فتح مجالات الترقي، الا في المجتمعات التي آخذت تسلك طريق الاندماج الشامل، بتحطيم الحواجز المنيعة القائمة في صرح المجتمع.

التربية تعكس صورة المجتمع: بما ان التربية مؤسسة تابعة للمجتمع، فلابد أنها بالتالي تعكس خصائصه الرئيسية: ولعله من العبث ان يبحث الانسان عن تربية قائمة علي اسس العقل وعلي المبادئ الانسانية فى مجتمع يتحكم فيه الظلم. فالنظام البيروقراطي الذي يسير الأمور بصرف النظر عن الاعتبارات قد يفوته ان المدرسة خلقت للطفل وليس العكس والانظمة القائمة على السلطة من أحد الطرفين، وعلي الخضوع من الطرف الآخر، لا يمكنها أن تحتضن التربية المشجعة للحرية. ومن الصعب ان نتصور التربية المشجعة للحرية. ومن الصعب ان نتصور كيف يمكن للمدرسة ان تدفع الي العمل المنتج فى بيئة اجتماعية واقتصادية لا توفر للانسان كرامته في نطاق عمله. وهل يمكن لمجتمع قائم علي الامتيازات والتفرقة بين الناس، ان يتمخض عن نظام تربوي ديمقراطي؟

التربية تجدد: ولا ينبغي أن يفهم من هذا بأن التربية تصبح جهازا سلبيا اذا ما عجزت عن تغيير ظروف المجتمع وتصحيح أوضاعه. ان علاقة التبعية الموجودة بينها وبين النظام الاجتماعي والاقتصادي لا تحول دون تأثيرها بعض الجوانب من الهيكل الاجتماعى ان لم يكن فيها بأسرها. فلا شك اذن ان هناك قوي تعمل من اجل التجديد لكى تساهم التربية بصورة مباشرة او غير مباشرة فى احداث التحولات الاجتماعية .... وهذا ممكن اذا كان المسؤولون مدركين لأحوال المجتمع، حتي يتسني لهم تحديد أهداف في التربية بكل تبصر.

ولنا امل كبير فى ان يتعزز هذا الموقف الايجابي من مشكلات التربية.

فلا يخفي علي احد ان هناك ارتباطا قويا بين تنقاضات الأنظمة الإجتماعية وبين فشل الانظمة التربوية نسبياً في نشاطها، وإنه توجد علاقة وثيقة بين الاهداف الكبري التي يرسمها المجتمع وبين الاهداف المحددة للتربية. ومن الواضح ان الخروج من الحلقة المفرغة المتمثلة فى التخلف الاقتصادي والتفاوت في التقدم التربوي، لا يمكن أن يتحقق الا اذا أعدت العدة للقضاء عليهما معا. ومن هنا نستنتج الأمرين الآتيين:

– يتحتم اليوم، اكثر مما كان فى السابق ان نهتم اهتماما خاصاً في اى اصلاح تربوى بتحديد اهداف التنمية سواء كانت اجتماعية او اقتصادية.

– إن النهوض بالمجتمع لا يمكن تصوره الا مصحوبا بالتحديد فى ميدان التربية والتعليم. وهذا صحيح بالنسبة الي كل المجتمعات مهما كان نوعها ومهما كانت الطريقة التى تريد ان تحقق بها مصيرها. سواء عن طريق الإصلاح أو عن طريق الثورة.

الطريقة والمضمون (المنهج)

تتعالي اصوات هنا وهناك في التعليم واساليبه فمن الناس من ينتقد مضمونه لأنه غير مناسب لإحتياجات التلامذه ومتخلف بالنسبة الي تقدم العلوم وتطور المجتمع ولأنه معطوع الصلة باهتمامات العصر، ومن الناس من ينتقد الطرائق لأنها لا تأخذ بعين الاعتبار ما في العمل التربوي من تعقد. ولا تسفيد من الخبرة المكتسبة في ميدان البحث العلمي ولا تهدف الي تكوين العقل وتنمية الشخصية.

وسائل نشر الثقافة: علي ان هناك مسألة هى في حد ذاتها موضع جدال، كما سوف نري وهذه المسألة المطروحة تتعلق بتحديد دور كل وسيلة من وسائل اكتساب المعرفة ونعني بها المتحدث والكتابة (الكلمة والعلامة)، والصورة. ولاشك ان الوسائل أثرها فى الطريقة المتبعة ويظهر أيضا الى حد ما فى المحتوى والمضمون.

التعبير الشفوى: اخذ التعبير الشفوي يستعيد اليوم جزئيا المكانة التى تمتع بها في الماضى قبل اختراع المطبعة. كأداة للتبليغ. وهناك عدة عوامل يمكن ان تفسر بها هذه الظاهرة.

فوسائل التبليغ الجماهيري توسع مجالها اليوم حتي ان قسطا وافرا من الاخبار يبلغ عن طريق المخاطبة .... والامية لا تزال منتشرة فى مناطق شاسعة من العالم ... والمهن التى يحصل فيها التفاهم عن طريق المخاطبة عوضا من ان يتناقض عددها قد أخذت على العكس تتزايد ... واحياء التراث الشعبي المنقول

والتجريب والتطبيق كلما أنه يستلزم من الانسان إكتساب عادات وحركات خاصة وتعلم بعض الصنائع. ومن المهم أن نقر هنا بأن هذا النوع من التكوين يعد جزءاً ضرورياً لثقافة الانسان الحديث ولا يقل أهمية عن التكوين التقليدى المتمثل فى تعلم الآداب.

الصورة: وصل التبليغ بواسطة الصورة الى درجة لم يسبق لها مثيل. فلقد دخلت أساليب التمثيل البصرى الي كل مكان، وتسربت الى جميع ميادين الحياة العصرية. ومن الملاحظ اليوم ان الصورة موجودة فى مختلف المجالات الثقافية، اما كأداة للاعلام أو كوسيلة للبحث العلمى او كعنصر للترفيه عن النفس.

سوء إستعمال وسائل الاعلام:

لقد أصبحنا نعيش في عالم أخذت فيه وسائل الاعلام القوية تقرب البعيد وتحقق المنجزات وينبغي في مثل هذه الحالة ان يكون موقفنا هو عدم الانحياز للتعبير الكتابي.

ومن جهة اخرى فلا ينبغي ان نقتصر فى عملنا التربوي على التعبير الشفوي والتوضيح بالصور وحدهما.

وعوضا عن ترجيع كافة الميزان لجانب دون اخر فمن الافضل ان نبحث عن الفوائد التى يمكن ان نجنى من كل هذه الوسائل وان نحدد بطريقة منهجيه الظـروف التى يمكن فيها ان نستعين بتلك الوسائل بصورة متكاملة.

إن المسألة تهم جميع اشكال التعليم ومستوياته ولكنها تهم بالدرجة الأولي الملايين من الناس الذين لا يعرفون القراءة والكتابة ونحن لا نقول بأنه ينبغي التخلي عن مشروع تعليم الجماهير الفقيرة التعبير الكتابي ولكن استخدام طريقة المكالمة والصورة فى المناطق النائية وفي الجماعات التى تكلف حملات محو الامية فيها نفقات باهظة او تصادف عقبات بسبب قلة الاطارات وفقدان المعدات ان استخدامهما يعود بالفائدة الكبري لأنهما يختصران الطريق امام الاعلام والتثقيف فليس من المعقول فى مثل هذه الحالة ان نستهين بهما والواقع ان دول كثيرة وقعت فى مشكلة عقيمة في حملاتها لمحو الامية فطار

نجدها تستعين بالوسائل السمعية البصرية الحديثة فتستغنى عن تعليم القراءة والكتابة ونجدها تارة اخرى تقتصر على تعليم مبادئ القراءة والكتابة فتتنكر تماماً لهذه الوسائل التثقيفية المفيدة والحقيقة ان الوسائل السمعية البصرية توتي ثمارها بصورة مباشرة فى مجال الأعلام والتنشيط الاجتماعي كما أنها تفتح الطريق للتوعية والتثقيف لأنها تدفع الى التعليم وتنمى لدى الفرد الرغبة فى الاستزادة من الطرائق الاخرى فى التبليغ بما فيه التبليغ الكتابي.

اننا نوافق السيد المدير العام لليونسكو في رأية بخصوص هذه المسألة إذ:

لا يجوز أن يصبح الايضاح بالصورة والتعبير بالكتابة على طرفى نقيض لان التربية العصرية الصحيحة سواء كانت من مستوى تعليم حروف الهجاء او من مستوى اخر بل حتى من مستوى التعليم العالى، لا بدلها من ان تستفيد من الشرح بالكلام، والتعبير بالكتابة والايضاح بالصورة. للذين لا يعرفون القراءة والكتابة. ونحن لا نقول بأنه ينبغي التخلى عن مشروع تمكين الجماهير الفقيرة من التعبير الكتابي ولكن استخدام طريقة المكالمة والصورة فى المناطق النائية وفى الجهات التى تكلف حملات فى محو الامية فيها نفقات باهظة.

ترتيب المواد الدراسية بحسب الافضلية:

كثيراً ما كانت المواد فى البرامج القديمة تعطي قيمة لا علاقة لها بفائدتها التربوية او الاجتماعية وذلك لأسباب تاريخية. وبحسب تصنيف يقوم على اعتبارات شخصية. فالادب والتاريخ مفضلان عادة على الجغرافيا والعلوم الاقتصادية. والدراسات الكلاسيكية مفضلة على معرفة العالم المعاصرة. وحتي العلوم نجدها تعاني من هذه الاحكام المسبقة من حيث ان العلوم المحصنة مفضلة عادة على العلوم التطبيقية.

فشل البرامج الدراسية القديمة:

ان فهم اسرار الكون يعد من الأهداف الرئيسية للتربية. ولكن هذا الاهتمام بشئون الكون يتجلي في أكثر الاحيان اما في الشروح المجردة عن الواقع وتلقين بعض المبادئ الشاملة في زعم أصحابها كما يتجلي على شكل

نزعة نفعية ضيقة الأفق لا تروي غليل العقول الفنية التي تجابه الواقع.

والمشكلة هي ان البرامج الدراسية لا تتكيف الا بمنتهي الصعوبة مع متطلبات الواقع المحسوس كما تعيشه الاجيال الصاعدة بما فيه من قضايا معاصرة كالحروب الطاحنة والصراع الاجتماعي والتفرقة العنصرية والجوع وتلوث البيئة، ووضعية الشباب وحالة المرأة وآمال الاقليات ويري المربون ان هذا الفشل في التلاؤم له عدة مبررات ومن بينها ان المعطيات المتوفرة لديهم عن تلك القضايا غير كافية، وان المعدات الضرورية للتعليم غير متوفرة أيضاً. والحقيقة ان هذا الفشل يدل علي تخوف المربين من مواجهة القضايا المتعددة أو تهربهم منها. ولابد أخيراً من الاقرار بأن أمثال تلك القضايا لها علاقة بميادين علمية متعددة ولا يمكن ادراجها بسهولة في البرامج الدراسية لأن المواد فيها محددة بكيفية دقيقة.

ومن جهة أخرى فان النفعيين يعتبرون ان نشر العلوم والتقنيات احسن طريقة لبلوغ الاهداف ذات المنفعة العاجلة يجعلهم يفرطون في البعد الثاني للعلم باعتباره الوسيلة المثلي للحصول على المزيد من المعرفة التي بها يصلح الانسان اموره في جميع الميادين. بما في ذلك ميدان التطبيقات العلمية ذاتها. فالنزعة النفعية تجعل الانسان والبيئة على طرفي نقيض. وتعتبر الطبيعة مسخرة لها يسيطر عليها كيفما يشاء عوضا من ان تخلق بينهما نوعا من الانسجام والتوازن.

التربية الاجتماعية: ان البرامج الدراسية كثيرا ما تهمل التربية الاجتماعية التى يعرف بها الانسان قدرة في هذه الحياة لا كمنتج او مستهلك فقط بل كمواطن قادر على المساهمة بطريقة ديمقراطية في الحياة الاجتماعية فبهذه التربية يعرف الانسان انه قادر كفرد او كعضو في هيئة على ان ينفع المجتمع او يضره.

وينبغي اخيراً ان نجعل الطفل بصيراً بأمور هذه الدنيا التى سوف يعيش فيها حتى يستطيع ان يحدد لنفسه منهجاً في الحياة.

التربية العلمية:

لا تهتم التربية القديمة بالربط بين تحصيل المعرفة فى المدرسة وتطبيق تلك المعرفة فى المجالات العملية غير كافية، وان المعدات الضرورية للتعليم غير متوفرة أيضاً فلا ينبغى الاقتصار على الشرح النظرى والحفظ، بل لابد ايضاً من التحقيق فى المسائل ولابد من فهمها ومثل هذه التربية كلما تغرس فى المتعلم روح الابداع والحدس والخيال والحماس والشك المنهجى، وغير ذلك من الصفات التى يجب توفرها فى النشاط العلمى ولا ينبغى ان يستأثر العلماء وحدهم بالقدرة على الملاحظة والاستقرار والقياس والتصنيف واستخلاص النتائج. ونحن اذ ندعو الى تصحيح نظرة الناس الى العلوم وتبسيط العلوم لتقريبيها من افهام الجماهير لا نحط من قدر العلم فى شئ بل نعتقد ان هذا هو الاتجاه السليم.

ومما يشجع على اتخاذ هذا الموقف ان المعرفة أصبحت متفرعة فى المناهج الدراسية ما بين ميدانين رئيسيين هما: ميدان العلوم الدقيقة والطبيعية من جهة والعلوم الإنسانية والاجتماعية من جهة اخرى وهذا التميز مناقض تماما للاتجاه الانساني الذى أصبح اليوم نسياً منسياً.

ان العلوم الانسانية بشكل خاص لا تزال غير معروفة حق المعرفة فلا يوجد تعليم منهجى يساعد الشاب او الراشد على ادراك ذاته وفهم مقومات شخصية وسير اغوار نفسه وادراك آليات فكرة ومعرفة اسرار عقله ونموه الجسدى واحلامه ورغباته وطبيعة علاقاته مع الغير ومع المجتمع وهكذا نرى ان التربية تهمل هذا الجانب الاساسى ونعنى به تعلم الانسان كيف يعيش وكيف يحب وكيف، يتصرف فى الحياة الاجتماعية التى سوف يخوض غمارها بحسب الصورة المثلى المرسومة فى ذهنه.

التربية التقنية:

من الاهداف الاساسية لتعليم العلوم اقامة البرهان على التلازم بين المعرفة والعمل. وهذا الهدف ينبغي ان يؤدى الى الربط ربطاً محكماً بين تعليم العلوم والتعليم التقني، اى تعليم الاساليب التى يتم بها الانتقال من مرحلة العمل والتطبيق.

ولكن العكس هو ما نراه يحدث اليوم، لأن الأنظمة التربوية كثيراً ما تفصل فصلاً باتاً بين المادتين مما يضر بكلتيهما. ففي مجال التعليم العام، نجد ان المناهج الدراسية تفسح مجالاً أوسع للعلوم على حساب التقنيات وهكذا أصبحت العلوم عقيمة بعد ما حذف منها الجانب التطبيقى. بدعوى اعلاء شأنها كما انها بذلك فقدت جزءا كبيرا من فعاليتها كمادة من مواد التربية.

ان المعارف الفنية تكتسب اهمية بالغة فى العصر الحديث. فينبغي ان تصبح جزءاً من التعليم الاساسي لكل فرد.

ولاشك ان جهل الطرائق التقينية يجعل الفرد تحت رحمة الغير فى حياته اليومية. ويضيق مجالات الشغل امامه، ويضاعف المضار الناجمة عن إستخدامات التقنيات بدون تبصر فى العواقب.

كالقضاء على شخصية الفرد وتلوث الجو الخ ... وأغلب الناس يستفيدون بحكم الأمر الواقع، من المرافق التى توفرها التقنيات. او يركنون اليها من غير فهم ولا ادراك، ولذلك لا يستطيعون ان يتحكموا فيها ان تعليم المفاهيم الثقافية ينبغي ان يجعل كل فرد قادراً على فهم الطرائق التى يمكن بها تغيير البيئة.

وأما على الصعيد العملى التطبيقى، فان المعرفة البسيطة للأساليب التقانية سوف تسمح للفرد بتقدير المنتجات الصناعية حق قدرها وانتقاء الاصلح منها والاستفادة منها على الوجه الصحيح.

والملاحظ اليوم فى التعليم العام ان دراسة التقنيات لا تحظى بالعناية الكافية من حيث المفاهيم الاساسية التى تقوم عليها اذا لا توجد محاولة لجعل الانسان يدرك الفوائد الكثيرة التى يجنيها الفرد والمجتمع والعالم بأسره، من هذه التقنيات.

ه

ينبغي ان يعرف المتعلم ان التقنيات عملية يتم بواسطتها تغيير المواد من حالة الى حالة اخرى. وهذا الامر يستلزم وجود الطاقة وتوفر المعلومات الضرورية. وبعد هذه المرحلة، ينبغي ان نعلم الطالب كيف يعالج المشكلات بطريقة موحدة وكيف يحلل المبادئ التى تقوم عليها اية عملية تحويلية سواء

كانت بسيطة أو معقدة وان تجعل ذلك الطالب يدرك بأن التقنيات لها دخل كبير فى كل عمل يقوم به الانسان لتغيير البيئة التى يعيش فيها.

التربية الفنية:

ان الخبرة الفنية من حيث ايداع الاشكال، والتمتع بالجمال تعد مع الخبرة العلمية، الطريقة الثانية التى ندرك بها العالم فى تجدده المستمر، فمن الضرورى ان ننمى لدى الفرد بالاضافة الى القدرة على التفكير الواضح ملكة التخيل التى هى اساس الاختراع العلمى والابداع الفنى معا.

فالتربية التى تقتصر على تعليم ما هو فى زعمها. (وقائع موضوعية) حرصاً منها على (المعقولية)، وتهمل الميول الفنية مثل هذه التربية تقع على طرفى نقيض مع ما ذهب اليه العالم البير آينشتاين الذى قال: ان اجمل شئ يمكن ان يشعر به الانسان هو التمتع بإسرار الحياة. وذلك الشعور هو الاساس لكل فن أصيل ولكل علم.

ان المربى لا يهمه ان ينجح التلميذ فى نشاطه الفنى بقدر ما يهمه ان يخلق القابلية الفنية، وينمى لديه الذوق، فالأهم اذن هو تشجيع العاطفة المبدعة التى ترفع الانسان الى المستوى الاعلى. ومن هذه الناحية، فان مادرج عليه الناس من التمييز بين الفنون الجميلة والفنون الشعبية لا يبقى له اى معنى ويزول من تلقاء ذاته.

ومن المقومات الاساسية للشخصية، الاهتمام بالجمال والقدرة على إدراكه وتذوقه. على ان التربية الفنية يمكن بل يجب عليها ان تقوم بدور اخر لم يخط الى حد اليوم بالعناية الكافية فى العمل التربوى، ونعنى بذلك جعل التربية الفنية وسيلة للتجاوب مع البيئة الطبيعية والاجتماعية، وادراكها على حقيقتها، وتغييرها اذا اقتضى الامر.

التربية المهنية:

ان محتوى البرامج القديمة فى التعليم العام قليل الارتباط عادة بالاحتياجات المهنية لان علوم الانسان لا تزال تستهوى عقول الناشئة رغم أن أغلب الاقطار النامية أصبحت فى حاجة ماسة الى التقنيين والاخصائيين فى

العلوم التطبيقية.

وقد أخذت فكرة الاعداد المهنى فى حد ذاتها تتطور. وبما ان سرعة التقدم التقنى متزايدة، فان كثيرا من الاشخاص سوف يضطرون لممارسة عدة مهن خلال حياتهم أو لتغيير مكان عملهم مرات عديدة. وقد لوحظ أن نصف السكان ممن يتقاضون اجرا يمارسون مهنا لم تكن موجودة فى بداية هذا القرن.

والواقع ان التربية نادراً ما تعد الفرد للتلاؤم مع مقتضيات الاحوال والمجابهة ما تخبئه الايام كما أن الناس لم تطمئن بعد نفوسهم الى فكرة ادخال التربية المتعددة التقنيات Polytechnique فى المرحلة الثانوية.

وهى التربية التى تفتح امام الطلبة ابواب العمل فى مختلف المجالات وتسير بهم فى طريق التربية المستمرة.

أما فيما يتعلق بدور التربية ومسؤوليتها بخصوص ايجاد الشغل للمتخرجين، فينبغى ان نشير الى حالتين من حالات اختلال التوازن بين العرض والطلب، بالنسبة الى تشغيل اليد العاملة. والحالة الثانية هى حالة الاختلال الداخلى فى التوازن. وفى هذه الحالة الاخيرة نجد ان العرض قد يكون متعادلاً من حيث الكم مع الطلب الا أن المناصب المعروضة لا تطابق مؤهلات الطالبين للعمل وشروطهم ورغباتهم. وخلافا لما يعتقده عامة الناس. فرغم ان التربية قادرة على المساهمة فى تصحيح الاختلال الشامل فى التوازن بين العرض والطلب. وخاصة فى المناطق الريفية فإنها فى الواقع أقدر على معالجة الاختلال الداخلى من حيث أنها قد تخفف منه أو تضاعفه بحسب ما اذا كان هدفها هو الاستجابة للمتطلبات الاقتصادية أو تحقيق المشاريع والمطامح والآمال بصرف النظر عن واقع الحياة المهنية.

ان هذه المشاكل تبين ما بين وظائف المدرسة من تضارب. فالمدرسة لا تقتصر وظيفتها على معرفة القابليات الكامنة فى الافراد، وتنميتها ومنح اصحابها شهادة بعد إكتمال تلك القابليات بل ان وظيفتها أولا وقبل كل شئ هى تربية الشخصية وتقويم السلوك.

ان امثال هذه المشاكل تخص جميع البلدان ولكنها ملحوظة بصورة ملموسة في الاقطار النامية حيث نجد ان المرتبات والأجور تدعو الفرد أما لبذل المساعي الحثيثة لنيل المنصب أو للإنتظار الي أن تحين الفرصة لطلب منصب معين يرغب فيه. ولكن هذه المناصب اما أنها مطلوبة فوق حد اللزوم، أما إنها ليست ضرورية لتنمية البلاد. وهذا هو الشأن في الوظيفة العمومية حيث نجد ان المناصب الادارية يتقاضي أصحابها مرتبات أعلي من مرتبات من لهم أعمال تقنية.

التربية اليدوية:

أن أنظمة التعليم في كثير من المجتمعات، سواء منها المتقدمة أو النامية لا تزال تفضل لتكوين العقلي علي التكوين العملي فتستهين بالعمل اليدوي الذي يعتبره البعض كارثة لابد من تفاديها بجميع الوسائل وخاصة عن طريق التعليم والتثقف.

وكثيراً ما يخصص التعليم اليدوي في المناهج الدراسية للمتخلفين في دراستهم.

التربية البدنية:

تتفق الآراء علي ان التربية البدنية ينبغي أن لا تقتصر علي وظيفتها الأولي وهي:

تمرين العضلات وترويض الاعصاب والمنعكسات:

ولكن التربية البدنية مقصورة عادة علي تشجيع روح المنافسة وعقد علاقة ارتباط بين الرياضة البدنية وتقوية الشخصية وهذا الأمر كثيرا ما يشير اليه المربين من غير أن يقيموا الدليل على صحته. والحقيقة ان الانسان ينبغي ان يتعلم التمرينات الملائمة لجسده الذي هو عماد شخصيته ومهما يكن من امر فإن التربية البدنية لا تشكو اليوم من التقصير تجاهها في المجال النظري بقدر ما تشكو من عزوف الناس عنها في مجال الممارسة.

ان بعض الجوانب من التربية والتعليم لا تزال تشكو من شئ من الاهمال والتفريط، مما ادي الي ظهور عيوب فيها واختلالات في توازن برامجها الدراسية. وتعد هذه العيوب والاختلالات من أخطر الأمراض التي تعاني منها التربية وتوجهها وجهة غير صالحة.

ومن جهة أخري فإن الفصل بين مقومات التربية: العقلية منها والبدنية والفنية والاخلاقية والاجتماعية يعد قرينة تدل علي الاستهانة بشخصية الفرد ومنحها وتشويهها.

أن المشكلة الاساسية التي تعاني منها التربية هي وجود فرق كبير بين محتوي مناهجها وبين الخبرة التي يحتاج اليها التلاميذ فى حياتهم اليومية... بين القيم التى تدعو اليها وبين الأهداف المعاكسة التي حددها المجتمع... بين برامجها البائدة وبين التقدم العلمي. ولاشك ان الحل يكمن فى ربط التربية بالواقع وجعلها مقترنة بأهداف محسوسة، وعقد علاقة وثيقة بين المجتمع والحياة الاقتصادية وابتداع تربية تتماشي مع مقتضيات البيئة او تحديدها وبعث الحياة فيها.

وقد ظلت التربية مدة طويلة تقوم بالأعداد لوظائف معروفة ولمناصب معينة يشغلها الانسان عدداً من السنين ولجملة من المهن والأعمال المختلفة وكانت مهمتها منحصرة فى تلقين معلومات متفق عليها منذ قديم الزمان وهذا المضمون للتربية لا يزال سائد في كثير من الاقطار وخصوصاً فى الدول النامية مع ان فكرة التزود في فترة الصبا والشباب بمعلومات فكرية أو تقنية صالحة علي مدي الحياة أصبحت اليوم من الأفكار البائدة وبذلك تنهار دعامة من دعائم التربية القديمة ونحن نتسائل الآن: الم يحن الوقت بعد لرسم أهداف أخري للتربية؟ .... أهداف من النوع الآتى: تعلم كيف تعيش .... تعلم كيف تتعلم حتى تكتسب دائما معلومات جديدة طوال حياتك ...... تعلم كيف تفكر بطريقة حرة وكيف تنقد نقداً بناء ...... تعلم تحب العالم وكيف تجعله عالما تسوده الرحمة .... تعلم كيف تنمى مواهبك عن طريق العمل المبدع.

ولعلك تقول بأنها موسوعة بطابع التجريد الا أن التربية مشروع عظيم ولها من التأثير عل مصير الانسان ما يدعو الي عدم الاقتصار علي دراسة بنياتها ووسائلها التطبيقية وطرائقها فمن الواجب أذن أن نتعمق ونعيد النظر فى دراسة جوهر التربية وعلاقتها بالانسان ومآلها وتفاعلها مع البيئة لأنها من جهة وليدة المجتمع ومن جهة اخري عنصر يؤثر فى المجتمع.

في طريق الديموقراطية

تعرضت المدرسة طيلة سنوات لانتقادات شديدة وصفتها بأنها مكان يسود فيه جو من الظلم والسيطرة والتمييز وهذه الانتقادات تدعو الى شئ من الاستغراب اذ لا يعقل ان تنتقد المدرسة علي وضعيتها التي لم تردها هي لنفسها بل المجتمع هو الذي أرداها علي ما كانت عليه خلال القرون المنصرمة. ومهما اختلفت وضعيتها تلك علي مر السنين فقد كان المجتمع دائماً يطالبها ان تكون قادمة علي اساس السلطة وتميز الناس الى مراتب.

علي أنه يوجد تفسير لهذه الانتقادات الشديدة. فهى اولا قبل كل شيء تعبر عن احتياجات ملحة ومتماشية مع مقتضيات العصر. وهي بعد هذا ناتجة بصور مباشرة عما يعبتره البعض نوعا من النفاق من حيث أنها تخبئ وراءها الظلم الحقيقى تحت ستار الكلمات المعسولة التى تدعو الى ديمقراطية مزيفة.

الديمقراطية فى التربية: اصبح اليوم من الشعارات التى تصبوا اليها السلطات المسؤولة هو ان تجعل المدرسة وسيلة لتحقيق التكافؤ في الفرص. ولقد تضافرت عدة عوامل لجعل المسؤولين يدركون ضرورة المبادرة الي اضفاء الطابع الديمقراطي علي التعليم وهذه العوامل هي: الاحتياجات الاقتصادية فى بعض الاقطار والاهداف الايديولوجية فى اقطار اخري والكفاح من أجل التحرير الوطني فى جزء كبير من العالم. بل نجد احيانا ان الخوف من الاضطرابات الاجتماعية كان له اثر لا يستهان به فى هذا المضمار. ولقد تم التوصل الى تقدم ظاهر كبير وإستطاعت المجتمعات الحديثة والمجتمعات المتمسكة بالتقاليد ان توفر الشروط المناسبة لنشر التعليم كما اتجهت النية فى أغلب الاقطار تقريبا الى تمديد مدة التعليم أما المجتمعات الصناعية الاشتراكية منها والراسمالية فإنها

ما فتئت تطور تعليمها الثانوى والعالى. وكذلك فان تعميم نظام الامتحانات والمسابقات ومحاسبة الفرد على تحصيله العلمى والتشدد فى ذلك تداوى هذا كله الى اتخاذ اجراءات من اجل الغاء الامتيازات الموروثة من العهد البائد او على الأقل الى اعطاء كل ذى حق حقه، ولاشك ان هذا يعتبر تقدما كبيرا مما يدل على ان الديمقراطية يمكن ان ترفع مستوى التربية من حيث التنظيم ومن حيث التطبيق.

بقاء الامتيازات:

ومع ذلك فان مظاهر الاحجاف في عالم التربية لا تزال تسود الى اليوم وهي اكثر من ان تحصي ولا نعنى بهذا ما يوجد من فوارق بين البلدان بل نعني مظاهر الاحجاف فى البلد الواحد.

ان الفوارق داخل المجتمع الواحد تشتد الى درجة ان الارقام الدالة على وضعية التربية في جبهتين مختلفتين من الوطن الواحد يبلغ الفرق بينهما اكثر من النصف اذا ما قورن بالمعدل المحسوب فى الوطن كله ومن الامثلة على هذا الاحجاف تركز الامكانيات التربوية الشاسعة. ويتفاقم الاحجاف اذا عرفنا ان تلك الامكانيات لا تتوفر أحيانا الا فى قلب المدينة بحيث يحرم منها سكان البيوت فى الاحياء الشعبية وبالاضافة الى ذلك توجد حالات كثيرة من الاحجاف محرومون فى مرحلة الطفولة الأولي من الرعاية الكافية جسماً وعقلا ومن التربية التي تسبق المدرسة الابتدائية فان هولاء الاطفال يجدون أنفسهم منذ البداية فى وضعية صعبة ولا يقفون على قدم المساواة مع ابناء العلائلات الفنية او من يعيش فى وسط يساعد على التفتح أضف الى ذلك أن الاماكن المدرسية الشاغرة تتناقص كلما إنتقل الانسان من درجة الى اخرى سلم الترقية مما يؤدى الى عملية انتقاء تعسفية تمنع الكثيرين من ذوى العزائم من متابعة دراستهم وهكذا فان الذين فاتتهم فى البداية فرصة الدخول الى المدرسة يجدون ان امكانية التعلم تضعف سنة بعد سنة بسبب عدم توفر البرامج المرسومة لمحو الامية وللتكوين المهني خارج نطاق المدرسة.

ومن هنا ندرك ان حق التعلم الذى تفتخر به الحضارة المعاصرة كثيرا ما

حرم منه الفقير المغبون بحكم عدالة معكوسة فهو اول من يحرم من نعمة العلم فى الشعوب الفقيرة وهو الوحيد المحروم من العلم فى الشعوب الغنية.

مساواة فى الدخول واحجاف في فرص النجاح:

مع ذلك فالمساواة في حق التعليم وان كانت شرطاً ضرورياً الا انها غير كافية لتحقيق الديمقراطية فى مجال التربية هذا رغم ان الكثيرين يعتقدون ان المساواة هى غاية الغايات بالنسبة الى من يسير فى نهج التربية الديمـقراطية.

وذلك ان المساواة فى حق التعليم لا تعنى المساواة فى الفرص لان المقصود بهذه المساواة الاخيرة هو تمكين الطالب من التخرج والنجاح.

ولكن هذه الفرص للأسف الشديد غير متعادلة والدليل على ذلك ما نشاهد عند بداية المرحلة الدراسية ونهايتها من اختلاف فى الطبقة الاجتماعية بين المنخرطين والمتخرجين.

وذلك ان حالة العائلة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لها آثار سلبية على فرص الانخراط فى مختلف فروع التعليم وبالتالى على فرص النجاح على ان هذا الترابط السلبى وان كان ملحوظا فى العالم اجمع الا ان آثاره تختلف من حيث القوة والضعف بحسب الاقطار واسباب هذه الحالة واضحة فى اغلب الاحيان: فالتلاميذ الفقراء في بعض الاقطار مضطرون للانفصال عن المدرسة قبل الاوان بحثا عن عمل ومن الطلبة من تضطره ظروف الحياة للجمع بين العمل والدراسة. ولقد تجد منهم من لا يتوفر فى بيوتهم الظروف الصحية الملائمة والتغذية الكافية. كما ان بعض البيوت مكتظة بالسكان. وقد ركزت الدراسات فى الاعوام الاخيرة على عوامل اخرى مهمة وأن لم تكن بمثل وضوح العوامل السابقة ونعنى بها الوسط الثقافي وخاصة الوسط اللغوى الذى ينشأ فيه الطفل ويحصل منه على مستوى لا بأس به من المعرفة المسبقة التى سوف تنفعه لا محال - عندما ينخرط فى المدرسة.

ولاشك ان هذه العوائق تدعو الى الاسف خاصة ان الانظمة التربوية لا تستطيع التغلب عليها ورجاؤنا الوحيد ان لا تصبح تلك العوامل عاملاً من

عوامل تفاقم الوضع.

ان هذه الظواهر التربوية - تتحكم فيها محددات اجتماعية واقتصادية معقدة جداً. ومن ثم فان الاجراءات التى تتبع فى مواجهتها ان هى الا من الحلول المؤقتة اللهم الا اذا تدرجت فى اطار استراتيجية محكمة المدى هدفها الترقية الاجتماعية والعمل من اجل تحقيق المبادئ الديمقراطية سياسيا واجتماعيا والحقيقة ان الديمقراطية فى مجال التربية لا تتحقق عن طريق الاختصار من قوة الدراسة وحدها او عن طريق الانخراط فى مختلف مراحل التعليم او اطالة مدة الدراسة فالاختصار على هذه الامور معناه اهمال الحلول الاخرى التى من شأنها ان تمكن الفرد من تنمية قابليته وان تأخذ بيده لتحقيق مصيرة.

العقبات الداخلية:

الحقيقة ان هناك اسئلة اخرى يمكن ان تثار: كيف ترتبط مختلف فروع التعليم بعضها ببعض؟ وهل حددت العلاقات بين تعليم الشباب وتعليم الراشدين؟ وهل وضعت شروط الانتقال من مؤسسة تربوية الى اخرى على اختلاف انواعها وتفاوت مستوياتها الا يشتمل النظام التربوى المقترح على مشاكل عويصة مستعصية؟

هل توفر لكل فرد فرصة تدارك ما فاته حينما يشاء لاكتساب المعلومات التى تنقصه بحسب احتياجاته وإمكانياته العقلية؟

هل يمكن الانخراط فى النظام التربوى فى اى مرحلة من مراحل العمر وهل يمكن للانسان ان يتنسب اليه او ينفصل عنه ما يشاء وان ينخرط فيه ولو على كبر فى السن بناء على الخبرة الشخصية التى اكتسبها فى حياته الخاصة او فى اطار مهنته ونذهب الى ابعد من هذا لنقول بأن النظام التربوى حتى ولو كان قائماً على الاسس الديمقراطية من حيث الانخراط فى الدراسة لا يصدق عليه وصف الديمقراطية اذا كان فى جوهره غير ديمقراطي فقد يكون متفتحاً من جهة الا انه من جهة اخرى يربى الناشئة على التفكير الضيق وهو يحاول

ان يهدم الحواجز الاجتماعية الا انه يعتبر المناهج الدراسية ويعرف منها مواد اساسية وهو يفتح امام التعليم مجالات واسعة الا انه يسد امامهم الطريق الصحيح الى المعرفة.

ان التربية لا تكتسب الصيغة الديمقراطية الا عند ما تتخلص مما رسخ فيها من مبادئ التربية القديمة وعندئذ يصبح العمل التربوى قائما على اساس الحوار المستمر فتتركز الجهود على توعيه الفرد بقضايا الحياة اذ يجب ان نعلم الفرد كيف يتعلم من تلقاء ذاته بحيث يتحول بكلمة مختصرة من كائن منفعل الى كائن فاعل ونشيط والتربية تصبح ديمقراطية عندما تسلك بالمتعلم طريق الرقى وتجعله يكتشف من تلقاء ذاته افاقاً جديدة ويبدع فى عمله عوضا من ان يقتصر على الاخذ والتلقى.

ان المساواة فى حق التعليم تتطلب الاهتمام بالفروق الفردية بعد معرفة القابليات الخاصة بكل طالب وتكافؤ الفرص لا يعني القضاء على الفروق الفردية بين جميع المتعلمين كما انه لا يعنى المساس بالحريات الاساسية والكرامة الانسانية او استغلال السلطة الادارية او العلمية بالاساء الى الفرد.

ان تكافؤ الفرص خلافاً لما اعتقده البعض ليس مقصود منه المساواة التشكلية القائمة على معاملة جميع الافراد بنفس الطريقة بل المقصود منه هو تعليم كل فرد ما يناسبه بالطريقة والسرعة الملائمتين له.

ان التربية يمكن ان تتحسن تحسنا كبيراً اذ هى ادركت العيوب التى سببت لها ما تعانيه من الضعف والعيب الاول انها تجاهلت ان لم نقل انها انكرت تماماً ما في شخصية الانسان من آليات معقدة والعيب الثاني هو عدم الاعتراف بأن الخصائص الفردية والطبائع والمطامع والميول أكثر من ان تحصى.

التقويم والانتقاء والامتحان والشهادة:

ان هذا لجهل يبدو على اوضح ما يكون فى الدور العجيب الذى يلعبه الانتقاء والامتحان والشهادة فى حياة المتعلم فالنظام التربوى المعمول به اليوم على تطبيق التعليمات ومن جهة اخرى نرى ان هذا النظام يوبخ ويعاقب من لم يساعده الحظ ولم يتعود على السرعة ولم يساير مقتديات البيئة ولم يعمل

بما تحكم به الجماعة ويرضى عنه معظم الناس وهكذا نشأ مذهب مالبس الناس ان اطمأنوا اليه ويقوم على فكرة الاستحقاق ولاشك ان هذا الاتجاه قيل انه ديمقراطى النزعة لانه اقر مبادئ الاستحقاق لكى تحل محل الامتيازات القائمة على اساس الحسب والنسب ولكن هذا لم ينشأ فى الواقع الا لكى يريح ضمير من ساعدهم الحظ فى الحياة فى حين انه يخفى الجانب الثانى من المشكلة التى تتخلص فى السؤال الاتى:

هل يجوز ان نعتبر من يعيش فى بيئة اجتماعية وثقافية تنمى لغته وفكره ومن انعمت عليه المقادير بذكاء فوق حد الوسط؟ هل يجوز ان نعتبر هؤلاء اكثر استحقاقا من غيرهم اذا نظرنا من زاوية القيم الانسانية والاخلاقية؟

والحقيقة ان مصلحة المجتمع تقتضي فى العادة الا تناط المسؤليات الصعبة او الهامة الا بالمقتديين الاكفاء ان هذه النظرة الضيقة المتعلقة بقدرات الانسان العقلية وبالروابط الموجودة بين الفرد والمجتمع يمكن بل يجب ان تتغير وسيأتي حين من الدهر تزول هذه الفكرة من الاذهان على انها مع ذلك تظل صحيحة فى البلدان التي فى اشد الحاجة الى الاطارات اللازمة فى ميدان الاقتصاد والادارة وهذا الامر يضطر المسؤولين لاستعمال طريقة الانتقاء القائم على الاستحقاق خاصة ان هذه الطريقة الوحيدة للقضاء على الفساد فى الادارة كمحاباة الاقارب فى التوظيف وفى المحسوبية.

ان الانتقاء يمكن ان ينتقد من حيث المبادئ ومن حيث فلسفة التربية فحسب بل يمكن ان ينتقد من الناحية العملية فليس هناك دليل قاطع على ان الشخص الذى وقع عليه القرار بعد تطبيق طرائق الانتقاء قد استوفى جميع الشروط الواجب توافرها في من يترشح لعمل معين لان طرائق الانتقاء على وجه العموم لاتقيس الا مجموعة من الفاعليات المحددة فى البرنامج الرسمى وقلما تراعى المعوقات الاجتماعية والاقتصادية بل على العكس قد تعتبرها احيانا من الاسس الوجيهة الداعية الي رفض الترشيح لعدم لياقته. ولان كانت طريقة التصنيف ومنح الدرجات تسمح بمقارنة نتائج الفرد على نتائج غيرة فإنها لا تأخذ بعين الاعتبار التقدم الذى حققه بالنسبة الى نقطة انطلاقه.

ومن المفروض فى الامتحانات المدرسية ان تسمح بقياس ما حصله الطالب فى الماضى وان تكشف عن امكانياته فى المستقبل. ولاشك ان المدارس مؤهلة تماما للنهوض بالمهمة اولى. ولكننا نتساءل: ما الفائدة فى ان تناط بها المسؤولية العظمى المتعلقة بفرز الطلبة وانتقائهم للمهن المختلفة. فاننا ندرك ان صلاحيتها للبت فى هذا الصراع قد يكون فيها مجال للأخذ والرد.

ورغم المضار الناجمة من الانتقاء القائم على القوانين والشكليات المتحجرة والاستهانة بالشخصية فان هذا النظام لا يزال معمولا به فى كل مكان تقريبا وفى كل مرحلة من مراحل التعليم باستثناء بعض الميادين وبعض الحالات التى جرى فيها تطبيق عدد من التجارب التربوية.

اما الحلول الجذرية لهذه المشاكل فلا يمكن التوصل اليها الا بعد التحوير الشامل فى البنيات التربوية من اجل السير فى طريق التربية المستمرة عندما تصبح التربية عملية متواصلة طوال الحياة فان مفهوم النجاح والرسوب سوف يتبدل. ان الفرد الذى يرسب فى عمر معين او فى مرحلة من مراحل عمره سوف تتاح له فرص اخرى ولن يستسلم لليأس ليتجرع مدى الحياة مرارة الرسوب فى الامتحان.

العلاقة بين التلميذ والمعلم:

لم نتعرض هنا للحديث عن فروع التربية وطرائقها ولن نتحدث عن مهمة المعلم فى عمله التربوى لأننا نعتبر ان الاساس فى التربية القديمة هى العلاقة بين التلميذ والمعلم وهذه العلاقة يجب ان يعاد فيها النظر لأنها قائمة على الخضوع والسلطة. فهى معززة من جهة المعلم بالامتيازات التى يتمتع بها من حيث العمر والمعرفة والسلطة المطلقة كما انها معززة من جهة التلميذ بما يشعر به من نقص وما يحس به من واجب الطاعة ويرى البعض ان الانظمة التربوية تمر اليوم بازمة تدهور السلطة وهذه الازمة يمكن ان نلتمس لها اسبابا سياسية واجتماعية وثقافية عميقة ولكن اكثر ما يتميز به هذا العصر هو نشوء حركة تناهض الاشكال البائدة من العلاقات بين التلميذ والمعلم وقد اتخذت هذه الحركة عدة صور من بينها الموقف السلبى والتمرد على الانظمة والتغيب

عن الدورس والمناهضة والقيام بمحاولات لتسير المؤسسات التربوية تسييراً اشتراكيا او ذاتيا واذا نظرنا الى المسألة من زاوية التربية المستمرة طوال الحياة ونظرنا كذلك الى المستوى الذى بلغته المعرفة اليوم فاننا نلاحظ ان كلمة معلم التى نطلقها على المربى مستعملة فى غير محلها مهما كان المعنى الذى تحمله اياها فمن الواضح ان مهمة المعلم لم تعد منحصرة فى تلقين المعلومات لأن تلك المهمة اخذت اليوم تتركز على ايقاظ الفكر وإنعاشه ان المعلم مدعو بالاضافة الى اعماله المعتادة الى ان يكون مرشداً وطرفا فى الحوار بينه وبين التلميذ انه لن يكتفى بسد الحقائق الجاهزة بل يساعد التلميذ على تقليب وجوه الرأي في المسائل فلابد اذن من ان يخصص مزيداً من الوقت والجهد للفاعليات المنتجة الخلاقة فى مجال تبادل الرأي والنقاش والتنشيط والتفاهم والتشجيع وهكذا فان التربية لا يمكن ان تصبح بالصيغة الديمقراطية اذا لم تتطور العلاقات بين المعلمين والمتعلمين عن الصورة السابقة.

المشاركة فى الادارة والتسيير:

على ان تمكين المتعلمين من ممارسة حقوقهم الديمقواطية فى مجال التربية يعني أيضاً تمكينهم من ممارسة حقوقهم فى تسيير المؤسسة التى هم شركاء فيها ومن المساهمة فى تحديد السياسة التربوية ان هذه الحركة تتحاشي تماماً مع نفس التيار القوي الذى ظهر علي الصعيد السياسي والاقتصادى الا ان ظهورها فى مجال التربية يثير مسألتين.

أولاً: يمكن ان نتساءل من يا تري ينبغى ان يتمتع بحق توجيه التربية وتسييرها كمؤسسة اجتماعية؟ وعلى اى اساس نختارهم من بين المعلمين والمتعلمين والجهات الاخرى ممن له علاقة التربية؟ ولقد يكون من بينهم رجال التعليم واولياء الامور الطلبة والمتخصصون فى مختلف العلوم المربون وعلماء النفس واطباء الاطفال وممثلو مختلف الجمعيات ومنظمات الشباب والهيئات السياسية وغيرها.

ثانياً: ما هو على وجه التحديد مجال اختصاص هيئات التسيير الذاتى وما هى مهامها فمن جملة الاعمال التى يمكن ان تقوم بها تحديد الاهداف

التربوية وانشاء المؤسسات المدرسية وتنظمها وتمويليها وتوزيع الاعتمادات ووضع المناهج والنظر فى الطرائق والمناهج وتعيين المعلمين والاساتذة وصرف المرتبات ومنح القوانين المدرسية ومراقبة النتائج ولعله من الصعب ان يتهكن المرء فى الوقت الحاضر بمستقبل هذه الحركة الهادفة الي تطبيق نظام التسيير الذاتي للمؤسسات رغم ان المحاولات التى تمت فى هذا المجال تستحق كل اهتمام خاصة بعد أن اتسع نطاقها فى كثير من الاقطار ولكننا نستطيع ان نؤكد بأن هذا الحركة سوف تتعزز حتى ولو كان البعض منا يعتقد تغيير البنيات العتيقة والقضاء علي الانظمة البائدة امر خيالى ويستحيل تحقيقه فى العالم الذى نعيش فيه. قد يقول البعض بأننا ركزنا الحديث فى هذا الجزء من تقريرنا على فشل الانظمة التربوية وعيوبها وانحرافاتها وذهبنا فى ذلك مذهباً شططاً ونحن نقر بأن الصورة التى رسمناها ربما كانت خالية من العمل والانصاف لأنها ناقصة وموجهة عن قصد نحو الانتقاد ولذلك فقد يكون من المفيد عرض جوانب اخرى من المسألة لكي تتعادل كفة الميزان.

على انه لابد من الاشارة الى أننا لم نكن ابداً نريد فى هذا المقام ان نحذو حذو القاضى النزية الذى يلازم جانب الحياه فقد حاولنا على العكس ان نساهم فى العمل البناء عن طريق الاشارة الى جوانب النقص.

ان التربية خاضعة لما تخضع له جميع اعمال الانسان عندما تمر عليها الايام وتعبث بها يد الزمان فينبغي للتربية كى تبقى جسما حسياً قادر على تلبية احتياجات الافراد والمجتمعات النامية ولكى تحافظ على فاعليتهما ونشاطها الا ترضي بالحلول السهلة والا تطمئن الى الوضعية الراهنة بل يجب ان تعيد النظـر باستمرار فى اهدافها وفى مناهجها وطرائقها. هذه هى الوسيلة الوحيدة التى يمكن بواسطتها ان تكتسب تربية صبغة ديمقراطية مع العلم ان الديمقراطية مطلب عسير لا يتحقق بجهوده المربين وحدهم.

لابد أولاً وقبل كل شئ من ان يكف الناس عما درجوا عليه مدة طويلة من الزمان بصورة مقصودة او غير مقصودة من الخلط بين المساواة فى حق التعلم من جهة والمساواة فى فرص النجاح من جهة اخرى وكذلك بين فتح

المجالات للتعلم من جهة وتحقيق الديمقراطية فى التربية من جهة اخرى.

وهكذا فان تحقيق الديمقراطية فى مجال التربية ليس وهماً وخيالاولاشك ان الكمال لا يتوفر فى مثل هذه الديمقراطية لان الكمال يكاد يكون من المستحيلات ولكن الديمقواطية التى نريدها هى التى تتماشى مع محتويات الواقع وتقوم على اسس موضوعية وتصلح للتطبيق العملى وليست مستمدة من الانظمة البيروقراطية او التكنوقراطية وليست هبة من طرق الطبقة الحاكمة بل نريدها حية مبدعة تطويرية ولاشك ان تحقيقها يستلزم تغيير البنيات الاجتماعية والحد من الامتيازات التى اصبحت جزء من تراثنا الثقافى كما أنه يستلزم من جهة اخرى تعديل البنيات التربوية من اجل فتح مجال اوسع امام المتعلمين.

- تحرير التربية والسير بها فى طريق التربية المستمرة.
- العناية بالمجالات الفردية فى التعليم.
- توعية الطلبة بمشاكلهم وحقوقهم ومشاريعهم.
- القضاء على الانظمة التربوية القائمة علي السلطة، وتعويضها بالمؤسسات القائمة على السلطة وتعويضها بالمؤسسات القائمة على مبادئ الحكم الذاتى والمسؤولية والحوار.
- تكوين رجال التعليم تكوينا تربويا مركزا على المعرفة واحترام الشخصية الانسانية بمختلف جوانبها.
- الاستعاضة عن طريق الانتقاء بالتوجيه المدرسي.
- مشاركة الجهات المحتاجة الى الاطارات فى وضع سياسة المؤسسات التربوية وفى تسييرها.
- اقرار مبدأ اللامركزية وتجريد العمل التربوى من الطابع البيروقراطى.

الفصل الثاني

تطور مفهوم المنهج الدراسي

المنهج التقليدي

يتضح لنا الأساس الاجتماعى للمنهج التقليدي. إذا ما عدنا بذاكراتنا إلي ذلك الزمن البعيد، حيث كان المجتمع - اليونانى القديم، ينقسم الى طبقتين: طبقة الأرقاء - وهم - الأكثرية، وعددهم ٣٦٥ ألفاً، وهؤلاء يتبعون السادة الأحرار، ويقع عليهم عبء الإنتاج اليومى. والعمل الجسماني .... والمجهود العضلي. والطبقة الثانية - طبقة السادة الأحرار - وهم الأقلية، فعددهم ٩ آلاف ...... وكانوا يأنفون القيام بالأعمال الجسمانية، لأن القيام بها لم يكن لتناسب ومركزهم الاجتماعى كسادة، يتملكون العبيد وأدوات الإنتاج.

وعاش هؤلاء السادة - فى المجتمع اليوناني - فراغاً كبيراً وكانت ممارسة الألعاب والفنون المختلفة، والقيام بالواجبات الوطنية الملقاة على عاتقهم - كسادة شرفاء - هي كل ما يشغلهم. وفى هذا الفراغ، نشأت صنعة التأمل النظرى كوسيلة للتسلية وممارسة الترف الفكرى والعقلى.

وباختصار يمكننا أن نقرر - أن الواقع الاجتماعى فى بلاد اليونان - القديمة - كان يتركب من طبقتين. منفصلة كل منهما عن الاخرى.

السادة الأحرار .... يتأملون وينظرون .... فكان طبيعتهم وطابعهم الفكر. ثم العبيد .... يكدون وينتجون .... فكأن طبيعتهم وطابعهم: العمل. وإذا ما انعكس ذلك الواقع على صفحة الوعى الإنسانى - لإنسان ذلك الزمان والمكان - كما عبر عنه فلاسفتهم ومفكروهم - فإن ثمة مسلمات أساسية:

١- العمل منفصل عن الفكر:

فثمة عمل منفصل عن الفكر .... والفكر يسمو على العمال

.... وهو من شأن السادة الأحرار، أما العمل فجدير بالاحتقار. ذلك أنه من شأن هؤلاء العبيد الذين – بحسب قول أرسطو، فيلسوف أثينا ومعلمها – هم الآلات الحية .... وقد خلقوا للعمل.

٢- المعرفة العملية لا حقيقة فيها:

فالمعرفة العملية تتعلق بهذه الآلات الآدمية. وغرضهم من ورائها، الإنتاج ...... الحصول علي ناتج عمل .... فهي معرفة غرضية .... تسعى إلي غرض وما يسعى الى غرض: فهو ناقص غير كامل .... وهى معرفة تتعلق بالعالم المادى – أى بما هو حسى .... وما هو حسي فإن. متغير غير ثابت ...... والمعرفة بما هى كذلك لا تصدر عنها حقيقة، ولا تصل إليها، فالحقيقة كاملة غير ناقصة ..... ثابتة غير متغيرة.

٣- المعرفة التأملية تفوق المعرفة العملية:

والمعرفة التأملية: نظر خالص – مجرد رؤية. فهي كاملة في ذاتها. ولا تتطلع إلى شيء آخر وراء نفسها. فلا غرض لها و لا غاية ترمي إليها.. ومن ثم تتفوق المعرفة التأملية. علي المعرفة العملية، ويسمو التفكير النظري المجرد، علي التفكير العملي، أي التجريد.

٤- المعرفة التأملية هي مصدر الحقيقة:

المعرفة التأملية، هي المعرفة في ذاتها ... ولذاتها .. خارجة عن حدود الزمان والمكان ... مطلقة، مصدرها خارج الخبرة الإنسانية ، وهي – بما هي كذلك – الطريق المنزة للوصول إلي الحقيقة .. وهي مصدر كل حقيقة.

٥- الإنسان عقل وجسم:

وحيث السادة الأحرار هم – وحدهم – القادرون علي تحصيل تلك المعرفة العقلية العظيمة .. إنما ذلك لما يتميزون به عن العبيد، بملكة ناشطة هي العقل، وهي ملكة قائمة برأسها ومجالها المعرفة. وهي موضوعها الأوحد. وذلك بخلاف الجسم الذي له مجاله الآخر، يعيشه ذوو الأجسام فقط. أو ذوو الأجسام والعقول غير المكتملة.

الإنسان – إذن – عقل وجسم – والجزء الناشط فيه هو العقل. وموضوعه المعرفة .. المطلقة المستقلة عن الزمان والمكان.

٦- المعرفة الحقة .. هي الوصول إلي المطلق:

فالمعرفة – إذن – ليست من وسائل مواجهة الحياة، وليست من وسائل الإنتاج .. المعرفة سبيلها العقل ... وهي وسيلة الإنسان إلي المطلق .. وإلي الكمال، المفارق للواقع المادي والحسي .. الذي يعيشه الجسد الإنساني والذي تحركه فيه الميول الرغبات والحاجات والأهواء.

٧- الثقافة – إذن – هي تلك الحقائق المطلقة التي وصل اليها العقل الإنساني:

. ومن ثم فهي ميراث إنساني ثابت يحصلها الإنسان مرة طول عمره وإلي الأبد.

وهذه المسلمات السبع – هي بمثابة الإطار الفكري لهذا المجتمع .. وقد نشأت نتيجة هذه الظروف الاقتصادية والاجتماعية التي مرت بها اليونان القديمة .. وحيث المفكرون .. هم هؤلاء السادة الأحرار .. فكان جل همهم الحقيقة .. بأنها كاملة غير ناقصة .. مطلقة غير متغيرة مستقرة .. ثابتة .. فحارب فلاسفتهم التغير، وقالوا بالطبائع الثابتة للأشياء، وأحتقراو الميول والرغبات. فأعلوا من شأن المطلق الكامل،

مسلمات بناء المنهج:

والتربية إذ تتحدد بهذا الإطار من الفلسفة الاجتماعية، فتصبح غايتها هي الحفاظ علي هذه الصورة المطلقة للواقع الاجتماعي. ويبقي السؤال إذن – عن شكل المنهج .. محتوي هذه التربية . أو بعبارة أخري .. تقول: ما الذي يتعلمه الأطفال اذن؟

الجواب:

– ان ما يتعلمه الأطفال: هي المعرفة الحقة: ذلك التراث الإنساني في المجتمع – وما تحتويه من أفكار ثابتة خالدة، دائمة ..

– ويصبح المنهج – علي ذلك – هو المعرفة : والمنهج هو مجموع مواد المعرفة، ويتحدد نموه الطفل بمدي نمـوه المعرفي، وبمقدار ما يحصله من المادة ولما كانت المعرفة المطلقة تشتمل علي كل شئ حدث، وكل شئ يمكن أن يحدث في المستقبل، ولذا فإن المنهج ينبغي أن ينظم، وأن يوضح مقدما، ثم يفرض علي التلاميذ لدراسته وتعلمه.

نقل الرومان التراث الثقافي اليوناني كما هو إلي العصور الوسطي. فهناك الأحرار .. وهناك العبيد .. فالطبائع ثابتة، والأشياء بماهيتها ثابتة، أي بما طبعت عليه، غير قابلة للتغير، بحسب قول سقراط وأفلاطون وأرسطو ومن جاء بعدهم من فلاسفة السادة.

وكما وجدت الارستقراطية الرومانية – في هذا التراث ذاتها. وجد – كذلك – نبلاء وأمراء الإقطاع، في العصور الوسطي: غاياتهم ومصالحهم.

– فالمدرسة عندهم: وهي نقل هذا التراث الثابت – إلي أبنائهم. وإعدادهم قادة ومفكرين – مزودين بقدرات إلهامية تعينهم علي التعرف علي المبادئ الأولي وتوجيه غيرهم من الأفراد، مما هم فيه من حيرة وظلام – إلي عالم يسوده حكم العقل .. وهو ما يميز الإنسان الكامل.

– التربية إذن – ينبغي أن تنصب علي العقل – ولها عمليتان:

العملية الأولي: تهذيب لملكات العقل الكامنة في الانسان وذلك بتعلم الطفل دراسات ثابتة مستقرة كالحساب واللغة والمنطق.

والعملية الثانية: وهو تقوية هذه الملكات. وتتم بدراسة المبادئ الأساسية الأولي. والقواعد الشاملة التي عبر عنها المفكرون والعباقرة الأوائل في كتاباتهم والتي قبلها جميع الناس – في كل زمان ومكان حتي اكتسبت صفة الخلود والاستمرار.

وكانت نظرية التدريب الشكلي هذه – هي الاساس السيكلوجي للمنهج وهكذا ترابط كل ما هو سيسيولوجي – سيكلوجي – كناتج لواقع مادي معين – وانعكس في فلسفة أصحاب المصلحة، فأسقط، حساب الزمان والمكان،

وارتفع – مطلقا ثابتا – فوق صراع القيم والطبقات.

ولم تصبح أمام المناهج مشكلة، فوظيفتها هي نقل التراث الإنساني المطلق الثابت .. وإذا ما تضخم هذا التراث وتراكم بمضي الزمن، فمن شأن المناهج أن تأخذ بالانتقاء وتبسيط التراث .. وتستمر عملية النقل.

خلاصة:

ذلك هو المنهج التقليدي. إنما كان نتاج واقع اجتماعي اقتصادي معين ولطالما يطبق هذا المنهج في اطاره من الزمان والمكان .. فهو حق لا عيب فيه .. فهؤلاء الذين كانت المعرفة لديهم زينة .. وترفا .. وتسلية .. واقتناء لشئ ممتع – حقا، هم أيضا علي حق طالما كانت أرزاقهم تأتيهم من غير استخدام المعرفة في الإنتاج، وطالما كانت تأتيهم أرزاقهم عن طريق غير العمل الإنساني.

سؤال: هل هذا المنهج .. يظل حقاً، إذا ما تطورت قوي الإنتاج وعلاقاته ؟

الجواب: إن تغير قوي الإنتاج وعلاقته – يستتبع تغيرا في الإطار الثقافي في المجتمع كله بجميع جوانبه – ومن ثم يتطلب الأمر منهجا جديدا يستمد أصوله من هذا الإطار الثقافي الجديد .. والتمسك بالمنهج التقليدي القديم في هذه الحالة يعتبر رجعية – أو بلغة علم النفس المرضي .. تعتبر استجابة قديمة لموقف جديد .. وذلك هو معني المرضي.

المنهج الحديث:

بانهيار الإقطاع .. وانتصار البرجوازية، وقيام الدولة القومية الجديدة وبتغير أطر العلاقات الاجتماعية – الاقتصادية. فإن المدرسة بتمكسها بالمنهج التقليدي، ذلك الذي تحددت وظيفته بنقل التراث الثقافي، الذي أخذ في تبسيطه في مواد دراسية منتقاة كلما تراكم وتضخم. كذلك بزيادة أعبائها التربوية – إذ هي المؤسسة الوحيدة التي عليها القيام بهذه الوظيفة في مجتمع زاد التخصص فيه، فشمل كل مؤسساته، أن صارت المدرسة – بهذا الموقف الرجعي – كجزيرة منعزلة عن الحياة الاجتماعية ... تعمل مالا يفهم المجتمع أو يفيده.

إذن – فثمة تناقض حاد: بين ماهو مطلوب من المدرسة كمؤسسة اجتماعية. وبين واقع برامجها التربوية – التي أصبحت بها بمنأي ومعزل عن حياة الناس. وليس من حل لهذا التناقض إلا بظهور فلسفات تربوية حديثة – بالنسبة لما هو قديم – تتوازي مع التغير الثقافي الجديد، وتقوم عليه – واستطاعت هذه الفلسفات أن تقدم ما أسمته بالمناهج التقدمية بالنسبة لما هو رجعي – تلك التي عن طريقها .. طابقت – في المدرسة – الواقع بالوظيفة.

وإن ذلك التناقض – نشأته، وكيفية حله – لا يتعلق بالطبع بمسائل تكنيكية في التربية – بقدر ما يتصل بمسألة التغير الثقافي الشامل في المجتمع – ونتيجة لذلك فإن التصدي لفض التناقض الماثل أمامنا الآن – في مرحلته التاريخية، يقضي تحليلا اجتماعيا للواقع الاجتماع الجديد والإطار الفكري .. الناتج عنه.

نجحت البرجوازية، في إرساء دعائم مجتمعها – الرأسمالي – الجديد علي أنقاض النظام الإقطاعي القديم، مؤكدة شعارها الثوري – دعه يعمل .. دعه يمر في علاقات اجتماعية جديدة، قوامها: الحرية الفردية – الفرد بحسب ميوله ورغباته وحاجاته وأهوائه وأصبحت الفردية في الفكر البرجوازي حقيقة الوجود وأساسه. والمجتمع ما هو إلا مجموع الأفراد .. وحول هذا الأساس وتأكيدا له .. كانت الفلسفة. وكان الفكر .. في الساسية .. والاقتصاد .. والاجتماع .. والفنون .. الآداب ...

وشعار الحرية البرجوازي: الحرية للفرد .. والحرية للجميع. حرية الفرد فيما يشاء، وفيما يرغب .. حريته في العمل والتنقل .. حرية التملك والملكية. ملكية الثروة وأدوات الإنتاج بقدر ما يتمكن .. وحريته في الكسب والتكسب بقدر ما يستطيع ووفق ما يستطيع استحال في النهاية – علي مستوي الواقع الاجتماعي، وهنا تبدده حقيقة أن الحرية البرجوازية هي: حرية من يملك في مقابل حرية من لا يملك !!. ففي مقابل حرية الرأسمالي في ملكية المصنع – ملكية فردية، كانت حرية العامل، في العمل، والعلاقة بينهما، الرأسمالي المالك، والعامل الأجير – يحددها عقد العمل الفردي. وبموجب هذا العقد

تحولت حرية العامل إلي حق للمالك في استغلال العامل وسلب فائض قيمة عمله ومجهوده .. الذي لا يملك العامل إلا بيعه في سوق العمل لملوك الرأسمالي بالثمن البخس، بما يقيم أوده أو يكاد. وهكذا .. تحول الشعار الذي ناضلت من أجله، وضحت الجماهير العريضة، إلي خدمة القلة المالكة .. في سلب وقهر الكثرة غير المالكة. حتي البرجوازية الصغيرة، وصغار الملاك، بموجب حق الحرية في التنافس – التنافس الي الحد قطع الرقبة – قد طحنتها الملكية الكبيرة وابتلعتها.

.. وأصبح الآن علي البرجوازي – في مجتمعه الجديد – أن يواجه مشكلات متجددة ومواقف متغيرة – كثيرة الكم متنوعة الكيف؛ إنْ في مجال علاقات الإنتاج والعمل علي مستوي الصراع الاجتماعي، وإن في مجال الصناعة والإنتاج فضل الاكتشافات والاختراعات علي مستوي العلم والتكنولوجيا.

مسلمات بناء المنهج:

– علي التربية – إذن – أن تسلح الفرد – البرجوازي، بالمهارات والقدرات والكفاء، وطرق التفكير العلمي، وحل المشكلات، حتي يواجه بها أعباء المجتمع الجديد المتغيرة والمتنوعة، وحياته الواسعة العريضة ذات المجالات المتعددة التي تتطلب منه النشاط والجهد الفردي.

– وهنا يختلف معني العلم والمعرفة عن ذي قبل. إذ يأخذان بعدا جديدا في هذا الواقع الاجتماعي، فيصبحان وسيلة من وسائل مواجهة الواقع – في مشكلاته ومواقفه.

– فلم تعد نظريات العلم حقيقة إلا بالتطبيق، ولم تعد وسيلتنا إليها إلا بالتجريب، ومعيار الصدق والحقيقة – في ذلك – هو ما ينفع وما ينجح في حل المشكلات والتغلب عليها.

– ولم تعد المعرفة تعي المعرفة بالمطلق – خارج الزمان والمكان، بل أصبحت المعرفة معرفة بالواقع المتغير المتجدد .. معرفة نسبية إذن .. وليس لها من مصدر سوي خبرة الإنسان في البيئة ومع الناس – في زمان ومكان معينين ..

وهي من ثم وسيلة لمعاناة مواقف الحياة، ووسيلة للإنتاج .. والتطبيق والمنفعة هي تمام المعرفة ..

– ولم يعد العقل جوهرا محمولا في جسم: فنشاط الجسم شرط نشاط العقل، والعقل ليس جوهراً، إنه نشاط. ومن العمل والنشاط تتولد المعاني ويدور الفكر .. وتتجمع المعرفة. فالتعلم الإنساني – إذن – إنما هو موقف أو مشكلة تتنازع الأنسان وعليه التغلب عليها والخروج منها.

– ولم يعد علم النفس – قوامه نظريات التدريب الشكلي – التي نشأت في المجتمع الإقطاعي – بل لم يعد كذلك هو علم النفس الذي نظر إلي الأنسان في بداية مرحلة التنافس البرجوازي – علي أنه مكون من أجهزة منفصلة بعضها عن بعض، يصدر عن كل منها سلوك خاص بها .. قوامه نظريات الفسيولوجي ... والمفاهيم الجزئية، والمثير – والاستجابة.

فما أن تحولت البرجوازية عن المنافشة – بعد أن سقط الضعيف وتمكن القوي القادر – ودخلت في مرحلة الاحتكارات، إنْ علي المستوي الداخلي أو المستوي الخارجي. حتي ينعكس ذلك في الفكر السيسيولوجي في مفهومه عن المجتمع، فليس المجتمع مجموع إفراد ينفصل الواحد عن الآخر وفق حريته ومشيئته. فالمجتمع الرأسمالي الآن .. كيان .. تجمع عمليات الإنتاج فيه وعلاقاته، تكتلات – واتحادات.

ويتوحد الفكر بارتباط ما هو سيكولوجي بما هو سيسولوجي. فيتحول علم النفس ناظرا للإنسان علي أنه كيان حي – يعمل ككل. وليست أجزاؤه منفصلة، إنما هي مظاهر لعمل متكامل صادر عن الكائن الحي كوحدة متكاملة.

وهذه المسلمات – إن هي إلا إنعكاس للواقع الاقتصادي – الاجتماعي في المجتمع الرأسمالي .. هي تشكل الإطار الذي تقوم عليه فلسفة البرجوازية في التربية .. تلك التي أصبحت تهدف إلي مساعدة الأفراد علي مواجهة الحياة وتحقيق التكيف، مع هذا الواقع المتغير المتجدد، وذلك بتنمية صفات المبادرة الفردية والاعتماد علي النفس. والتفكير الذي يعني استخدام التلميذ لما هو

مألوف من عناصر ومواقف كوسيلة للكشف عن الحديد للتحكم فيها، ومقابلة مواقف جديدة أخري .. وهكذا.

علي التربية إذن .. أن تتمركز حول الإنسان، كما تتمركز الحياة الجديدة، وحيث المعرفة تنشأ في سياق الخبرة. فمشكلة المنهج وموضوعة في ضوء هذه التربية لن يكون بالقطع ما يقدم أو يلقن للتلاميذ كي يتعلموه. فالتعليم لم يصبح تحصيلاً لمادة موجودة من قبل . فمادة التعليم تنبثق من عملية التعلم، وعملية التعلم هي نشاط الإنسان في مواجهة موقف أو مشكلة.

المنهج إذن موضوعه ومشكلته تنصب علي الطريقة التي يستطيع بها التلميذ أثناء نشاطه التعليمي أن يكتسب الصفات والقدرات التي عن طريقها تكتسب شخصيته إمكانية التكيف ومواجهة الحياة.

مناهج النشاط:

وتحددت مناهج التربية التقدمية بما سمي بمناهج النشاط كتطبيق عملي لها. وقامت هذه المناهج علي اعتبار:-

١- أن المدرسة بيئة مبسطة، أو نموذج مصغر للبيئة الخارجية.

٢- لأن المستقبل مجهول، وغير معلوم، فالمنهج ينصب علي حاضر التلميذ ويعده باستخلاص :معني الخبرة الحاضرة استخلاصاً كاملا .. لمواجهة أي موقف جديد ينشأ وإذن فالتربية ليست اعدادا للحياة، التربية هي الحياة نفسها كما يقول ديوي في عقيدتي التربوية ..

٣- وهدف هذا المنهج القائم علي الخبرة في سياق النشاط هو تحقيق نمو الفرد. وغاية النمو هو النمو ذاته.

٤- وحدات هذا المنهج تشكل من خبرات مختلفة يعيشها التلاميذ وفقا لميولهم واهتماماتهم. باعتبار أنها شرط اساسي للتعليم الفعال .. وليس هناك - في هذه الوحدات - فرض لمادة معينة أو أهداف محددة. فالمعرفة في هذا لا تقدم للتلاميذ من قبل شعورهم بمشكلة تعبر عن حاجاتهم أو ميولهم. وهي لا تكون إلا مجرد معلومات ثم تتحول إلي معرفة وإلي حقائق عندما يحكم التلاميذ علي صحتها في خبرات مباشرة.

خلاصة:

اتخذت مناهج النشاط صورا متعددة واستحدثت لها الطرق الكثيرة. وكان من أهمها طريقة المشروع الذي وضعه وليم كلباتريك، تلميذ جون ديوي، لكن جوهر هذه المناهج واحد .. وهذا الجوهر هو كما تحدد سابقا .. كانعكاس للإطار الفكري للنظام الرأسمالي.

وقد يقال أنه ثمة تطوراً قد حدث في منهج النشاط. لكن هذا التطور كان مرتبطا بالتطور الذي حدث في النظام الرأسمالي نفسه حيث تخطي مرحلة المنافسة إلي مرحلة الاحتكار. ومشروع كلباتريك هو تطبيق للفكر البرجماتي للرأسمالية في هذه المرحلة.

الفصل الثالث

الاهداف التعليمية

مقــدمة

لقد ذكرنا في الفصلين السابقين الدور الذي تلعبه الأهداف في أي إتجاه لتصميم المنهج وإعدادة. وفي هذا الفصل سوف نحاول أن نشرح مدي أهميتها .. وسوف نبدأ بالنظر الي الدور الذي تلعبه الأهداف، في تصميم منهج منظم. كما أننا سوف نعطي نقاط إرشادية في كيفية كتابة هذه الاهداف. والقاء نظره علي الأنماط المختلفة للأهداف. التي يمكن تحديدها. وفي النهاية سوف نناقش بعض مميزات وعيوب إتجاه تجد الاهداف في محاولة لاختبار الاهداف الجيدة، في أي موقف تدريبي أو تربوي.

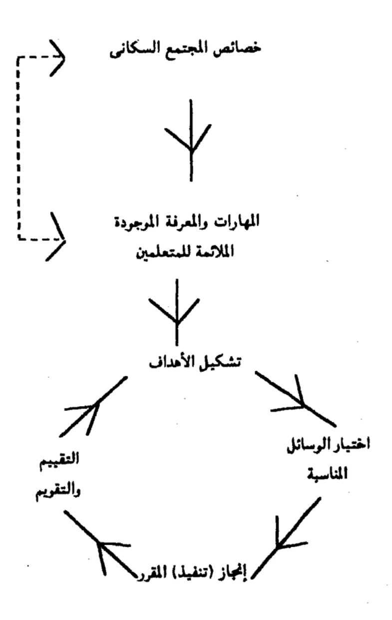
إن تشكيل أهداف تربوية محكمة عادة ما يعتبر أحدي الخطوات الحرجة في عملية تأسيس وتخطيط منهج منظم. وهذا ما أوضحناه في الفصل الثاني (٤ - ١) كما رأينا فإن هذه العملية مستمرة ويمكن أن نري ذلك بوضوح. إذا أعدنا ترتيب العناصر المختلفة للنظام ومن خلال مثل هذا النظام فإن الأهداف الرئيسية التي يقوم عليها أي منهج تخدم ثلاث وظائف أساسية.

أولاً: فأنها تساعد علي تحديد الآتجاه العام للمنهج وتوضيح المادة التي يمكن تغطيتها.

ثانياً: إعطاء بعض الارشادات مثل ما هي (ما طرق التدريس) والتعليم التي ينبغي) استخدامها.

ثالثاً: إنها تعد عاملاً مساعداً في تخطيط العلميات التربوية ويمكن أن تكون الأهداف مواكبة للخبرة المكتسبة أثناء ممارسة المنهج كما أن هذه الأهداف يجب أن تشكل طبقاً للمهارات والمعلومات الموجودة داخل مجمتع سكاني معين مع مراعاة مسنوي الوعي في هذا المجتمع السكاني.

الاهداف والأغراض:-



نموذج مبسط يوضح إتجاه تخطيط (المنهج)

الأهداف والأغراض :

دعنا نلقي نظرة علي ما يسمي بمصطلح (Aim) الي غرض "Objectives" هدف عند إستعمالهم في نص تربوي أو تدريبي. ففي اللغة الشائعة فإن كلا المصطلحين يرادف الأخر بمعني أنه الشئ الذي يجعلنا نقرر توجيه طاقاتنا اليه علي آي حال فإنه في مجال التربية والتكنولوجيا التربوية. فإن كلا من المصطلحين له معني خاص به فالاعراض التربوية (Aim) تعتبر أعم وأشمل في المجال التربوي. فهي عادة ما توضح المضمون العام أو الهدف المنشود من منهج أو جزء منه. أما الاهداف التعليمية "Objectives" فهي اكثر إحكاماً وأكثر تفصيلاً بما يتعلق بالاتجاهات المختلفة لتحقيق أهداف معينة. ولكي نوضح الفرق بين الاغراض Aim والأهداف Objectives سنلقي نظرة علي حالة بعينها خاصة بمنهج الكيماء والمعد للتدريس المدراس الثانوية وأحد أهداف هذا المنهج سوف نجدها فيما بعد مع بعض تفاصيل خاصة بالأهداف والتي تشكلت لكي تساعد علي تأكيد تحقيق الأهداف المثال الاغراض Aim.

فهم خواص الروابط الكيميائة وأسباب تكوينها الاهداف Objectives

– في نهاية هذه الوحدة يجب علي التلميذ أن يكون قادراً علي:

١– تعريف مصطلح الروابط وإحتمالية وجود الألكترون في منطقه الفراغ.

٢– كتابة الشكل الالكتروني لذرة أو أيون.

٣– التعريف بمصطلحات. التأمين – التكافوء – نسق الروابط معاً – ووصف هذه الروابط في مصطلحات الكترونية.

٤– وصف الانماط المحتملة للروابط المشكلة بين هذه العناصر من خلال معرفة أماكن أو مركز العناصر خلال الجدول الدوري.

٥– تعريف مصطلح الميل الالكتروني الروابط القطبية.

٦– كتابة خمسة خواص مهمة للروابط والخاصة. بطول وقوة محاليها في الفراغ، القطبية، والتبخير مع إعطاء الامثلة في كل حالة.

كتابة الأهداف:

غالباً ما يقوم المدرسون والمحاضرون والمدربون علي كتابة الاهداف. فيضعون قائمة من الأهداف التي تحتوي علي مفاهيم عامة وغامضة. لذلك فإنه من الممكن أن يكون لدي التلميذ والمدرس فكرة واضحة بما يمكن تحقيقه وعليه فإن الشكل الدقيق للأهداف سوف يعتمد علي طبيعة الناس والاجسام .. ولهذا فإن الجزء الرئيسي بكل هدف هو الأجراء الفعل الذي يجب أن نختاره لكي يضف من خلاله ما يمكن للتلميذ أن يفعله، في إتمام نشاط عملية تعليمية معينة أو مجموعة من الأنشطة التي يحققها الهدف.

ولكي يتم تحقيق ذلك فيجب تجنب عبارة أو تعبيراً ميشل أن يعرف، أن يفهم. أو أن تفهم بالفعل. أو أن تستوعب ... الخ. لأنها غامضة جداً لتحقيقها كسلوك.

وتكون صورة الأهداف علي سبيل المثال:

١- يجب علي التلميذ أن يعرف مسرحيات شكسبير.

- يجب أن يطور التلميذ أستيعابه في مجال الديناميكا الحرارية.
- يجب علي التلميذ أن يفهم قانون أوم.
- يمكن أيضا قياس مدي ما تعلمه التلميذ مثل بعض الأفعال - مثل الفعل - يفسر - يحدد - يضف - يتنبأ - يلخص - يدرك - وينتقد - لأن مثل هذه الأشياء تعد بمثابة ركيزة للأهداف التي تستخدم مثل هذه الأفعال كما هو أسفل.
- علي التلميذ أن يكون قادراً علي ذكر وتعريف عظام الرجل البشرية.
- علي التلميذ أن يكون قادراً علي إشتقاق قانون أوم عند طريق المبادئ الأولية.
- علي التلميذ أن يكون قادراً علي تلخيص ١٠٠٠ كلمة في مقال من ٥٠ ١٠٠ كلمة.

كل هذه الأمثلة السابقة تستخدم الأفعال التي تحاول أن تحدد نشاط أو سلوك في مصطلحات تبين ما يجب علي التلميذ أن يفعله في نهاية وحدته الاساسية – نتيجة لهذا فإن التشابه الذى بينهم في أسئلة الإمتحانات يكون واضحاً.

وهنا نقدم معلومات هامة عن دور الأهداف المناسبة التي يمكن اختيارها – تلك المعلومات التي تستخدم كنقطة بداية في الدورة التالية من عملية تطور المنهج.

تجاه ميجيري Magenan في كتابة الأهداف:

إن الوسيلة لكتابة الأهداف السلوكية المحكمة لتصميم الدرس قد تأثرت الي حداً كبير بالأهداف التي وضعها عالم النفس الأمريكي روبرت إف – ميجري ويعد عمله الدمي يتجه في هذا الموضوع وتحضير الأهداف التثقفية والذي إشتقه من تلك الحركة التي تؤدي الي تطبيق الأهداف الصحيحة القائمة علي اتجاه تجهيز وتصميم الوحدات للمواد الدراسية وعلي الرغم من إنه لم يطبق القواعد التي وضعها مبجير لتشكيل الأهداف إلا أن تأثيره مازال قوياً في مناطق عديدة من التعليم والتدريب وطبقاً لـ Magerian وأتباعه فإنه يؤكد علي أن الهدف يجب أن يصاغ بوضوح وبمصطلحات غير غامضة بحيث يمكن لاي تلميذ أو مدرس أن يفهمها دون الحاجة الي مزيد من التفسير. كما يجب أن يشتمل الهدف علي الثلاث عناصر الرئيسية التالية:

١ – يجب أن يضع في إعتبارة ما يمكن للتلميذ أن يكون قادراً علي فعله في نهاية الخبرة التعليمية علي سبيل المثال – يجب أن يحدد السلوك المطلوب.

٢ – يجب أن يركز علي الشروط والظروف التي تكون وراء ذلك السلوك.

٣ – يجب أن يعطي الهدف توضيح ظاهر لأقل مستوي من السلوك يمكن تقبله.

واليك مثالين من الأهداف التي كتبت في ذلك في كلا المثالين . فأننا

نحدد كل من العناصر الثلاث التي ينشدها Magerian

(أ) علي التلميذ آن يكون قادراً علي وزن الشئ الأقل من ١٠٠ جرام مستخدماً الميزان الحساس علي الأقل.

(ب) علي الجندي المستجد أن يكون قادراً علي تصويت خمس طلقات من بند قبيته في عشرين ثانية من علي بعد ٥٠ متراً علي أن يسجل أربعة طلقات.

ومن هنا تتضح أن تشكيل الأهداف يتطلب شروط سلوكية غير غامضة قد نكون صعبة فتستلزم نوعاً معينا من المهارة والممارسة الواضحة. وإذا كانت مقاييس Magerian مرتبطة بقائمة كاملة من الأهداف من أجل تدريس أو تدريب وحدة قد يكون صعب.

وعليه فإن قائمة نتائج سوف تأتي هي الأخري بالغة الصعوبة ولهذا السبب فإن هناك إبتعاد عن الإتجاه الـ Magerian في السنوات الأخيرة علي الرغم من محاولة كتاب الأهداف تحديد بين السلوك بطريقة أكثر مرونة. فغالباً ما يحذفون مواصفات الشروط التي يجب للسلوك أن يخضع لها.

إن مقاييس Magerian يمكن تطبيقها في مقررات المعاهد في مجال التعليم العالي.

ولهذا فإن في رأي العديد من الناس يرون بأن ميشل أهداف Magenian العالية المستوي المعقدة. غير مقبولة من وجهة نظر الحرية الأكاديمية.

ومن ناحية أخري فإنه في حالة تعليم وتعلم المواقف الموجهة أو التي تركز علي تلميذ واعمالة الفردية فلا شك بأن أهداف Magerian تساعد التلميذ وتمده بفكرة واضحة بما يجب أن يحقق. وكيف يمكن ان يحقق المستوي الإجرائي المطلوب لتحقيق الهدف كما وضعه Magerian نفسه. اذا لم تعرف من اين تبدأ فلن تنتهي الي حيث تريد.

الأهداف وتطوير المنهج

يجب علي مطوري المنهج، أن تكون لديهم فكرة واضحة عماً يترقبون أن يتعلمه التلاميذ، سواءاً كان التخطيط لفصل دراسي واحد أو لعدة فصول، أن تعيين الأهداف خطوة هامة وضرورية، لأنه يوجد العديد من الأشياء المرغوب فيها ويستطيع التلاميذ تعلّمه - يتطلب توزيع وقتاً لا تمكن المدارس (لا يتوفّر لديها) - فينبغي أن تتفق المدراس وقتا ثمينا تعليميا فقط في تحديد أولويات التعليم (الاشياء الأعلي قيمة والاكثر فائدة من بين جميع الاشياء المرغوبة، والتي يستطيع القلاة تعلمها والتي تنسجم وتتناسب مع الوقت المتاح لدي المدارس).

سبب آخر لتصفية الأهداف وهو أن المدارس يجب أن تكون قادرة علي مقاومة الضغوط من مختلف المصادر.

فبعض الاشياء المطلوب من المدراس تعليمها غير دقيقة .... أو تسهم في جعلهم ضيقي الأفق متعصّبين. ويركّز البعض علي تعليم التلاميذ بهذا الشكل الضيّق مفضلين تقليل حدية الاختيار علي زيادتها.

أشكال الاهداف:

التصريح بالقصد يتضح في مختلف الاشكال ... والكلمات "goals" و " objectives" و "aims" و "ends" و "Outcomes" و "Purposes" غالبا تستعمل مكان بعضها البعض. بعض الناس يجدونها نابعة للتفكير في الاهداف طويلة الأمد علي أنها أهداف يتحّصل عليها في آخر الأمر و "Objectives" كتعليم خاص للتلاميذ يمكن أكتسابه كنتيجة للتدريس الجاري.

والمخططون للمدارس في منطقتي پورتلاند وأوريجون يقولون أن هذه الاختلافات غير واضحة كفاية لمقابلة متطلّبات التخطيط التنظيمي. أنهم يستخدمون "goal" بعنوانها أي نتيجة مرغوبه من برنامج. غافلين عن خصوصيتها. يستخدمون "Objective" فقط للربط بين برنامج تغيير الاهداف التي تعرّف علي أنها بيانات مركزة عن تغيير عناصر برنامج بأساليب معينة (بطرق محددة).

ويقول دوهيري وببترز أن هذا التمييز يجنبنا الفوضي وهو متساوق مع فلسفة والادارة بالاهداف. goals and objectives

أنهم يشيرون الي ثلاثة أنواع من الـ "goals"

تعليم . دعم - وإدارة.

إهداف تعليمية تعرف علي أنها التعليم المطلوب إكتسابه "Educational goals" و "Support goals" كخدمات يمكن وصفها ترجمتها و "management goals" مثل الوظائف الادارية كالتخطيط والتشغيل والتقييم.

وهكذا فإن بنية الهدف تجعل التقييم ممكنا للتركيز علي معايير التعليم المطلوب إحرازها "Educational outcomes" ومقاييس الكم والكيف الكمية والجودة لأداء الخدمة "Support outcomes" وفعالية وسائف الادارة "Marage ment outcomes"

ومشروع تطوير هدف الاقاليم الثلاثة "Tri - County" الذي نشرت خطته في أربعة عشر مجلد تحتوي علي بيانات ما يزيد عن ٢٥٠٠٠ هدفاً تهتم كلها فقط بالأهداف التعليمية لأجل هذه المجموعات وضعت الفروق التالية من خلال تصنيف (تفيته) عام للأهداف:

- System Level goals (وضعت لأجل مدرسة المقاطعة بواسطة مجلس التعليم).
- Progrem level goals (وضع بواسطة منهج ذاتي (شخصي) في مجال كل موضوع.
- Instructianal level goals (توضع بواسطة المدرسين بصورة فردية لأجل التخطيط اليومي.

تأييد - مساعدة - إعالة - دعامة - دعم - سناء Support محمل - حامل - يحتمل - يتحمل - يعين - يساعد - يعيل - تقدم - وجهة سير - سبيل - طريق - مسلك - طريقة Course سلوك - سياق - سلسلة - منظمة - المقرر التعليمي.

مستوي – سطح – منزلة – مرتبة – يسوّي – يمهّد Level منطقة مقاطعة – يقسم الى مناطق Distrect أمثلة لهذه امحصلة موضحة في تسلس في شكل:

ما يميز هذا النظام من المصطلحات الفنّية من الأخرين هو اعترافه بأن محصلة التعليم لها نفس السّمة الضرورية علي كل مستويات التخطيط (من ثمّ ملاءمة كل مصطلح مفرد، هدف للتصوير والوصف) وأن مستوي العمومية المستعمل لتمثيل التعليم بتناقض مع متطلبات التخطيط عند كل مستوي للتنظيم المدروس. ودرجة العمومية المختارة للتخطيط عند كل مستوي تكون مسألة تمييز بالطبع. لا يوجد مستوي صحيح ولكن فقط إحساس بالملاءمة للهدف.

المدرسون الاختصاصيون في عمل المنهج وخبراء الجامعة الذين يكتبون وينفحون تقدّم الاهداف يستخدمون حبال الارشاد (لا هرتي وبيترز ١٩٨٠):

١ – هل محصلة التعليم المحددّ إحتمالياً ذات مغذي؟

٢ – هل يبدأ الهدف بـ ... The Student knows and is able to apply basic scientific and rechvological processes) هل يعرف التلميذ وقادر علي تطبيق الأساس العملي ومراحل (عمليات) التكنولوجيا؟ إذا كان ذلك من أهداف المعرفة و (The student us able to il use the convehtional language instruments, and operations of science.)

هل التلميذ قادر علي اشتخدام اللغة المتفقة مع القواعدالمقرّرة، الوسائل، والعمليات العملية .. إذا كان هذا هدفاً مرحليا؟

٣– هل الهدف المحّدد مكتوب بلغةة واضحة كفابة .. موجزة وملائمة؟ (وهل يمكن تحديده بلغة أكثر بساطة و/ أو بكلمات أقل؟)

٤– هل من الممكن تدريس خبرات التعليم وأنه ذلك يؤدي الميتوولوجيا: علم المنهج Methodology يكون .. يـوجد .. يحتفظ ببقائة .. يحيا Exist منـــهاج الدراسة Curricular (adj) of curriclum مؤجز .. مختصر Concise يتناقض Vary with انجاز الهدف؟

٥- هل تكون الاختيارات المنهجية لأجل تحقيق الهدف؟ (الميتودولوجيا (علم المنهج) لا ينبغي أن يكون جزءاً من بيان محصلة التعليم).

٦- هل يسهم الهدف بوضوح في تحقيق واحداً أو أكثر من أهداف البرنامج في محيط موضوعة؟

٧- هل يمكن تعريف الهدف بأنه المستوي التقريبي لتطورّ التلميذ؟

٨- هل يمكن تعريف المعيار المستخدم في تقييم الهدف؟

ومطوّر المناهج في حاجة إلي أن ينهوا علي نحو حاسم تقرير أنواع وتعريفات الأهداف فذلك أعظم نفعاً لهم وللمستخدمين لمؤلفاتهم بعض المؤلفين ينصح بتجنب الإبهام والغموض باستعمال لغة رفيعة محدّدة. ميجور (١٩٦٢) وكتّاب أخرون يلحّون بإصرار أن تكون الكلمات التي تدل علي السلوكيات الجديدة بالملاحظة مثل Construct و Idebtufy ينبغي أن نستعمل بدلاً من الكلمات مثل Apprecuate understand أخرون يرفضون هذه الطريقة لفهم الموضوع .. يدّعون أن الأهداف السلوكية تكون - يطريقة ما - كافية وتفي بالمراد لأن تجعل لمعظم أكثر ما يتعلقّ بالطموحات التعليمية مفهوما (إستر ١٩٧٩ صفحة ١٠١) ولسوء الخط فإن هذا الجدل قد تطورّ بينهم الي مناقشة حول الأهداف السلوكية مفضلين ذلك علي الحوار عن أنواع السلوك الملائم الذي يعني بالانسان وثمرات عقله .. والشخص المتحضر المتقدمين والمناقشة . الي حد ما تحديدية وجزئياً لها علاقة بالمفاهيم بالنسبة لبعض الاشخاص فإن كلمة "Behavior" تحمل معني وجود حدث جديد بالملاحظة مثل حركة الأصابع في الطباعة علي الآلة الكاتبة - بالنسبة لهؤلاء تشير الأهداف السلوكية فقط إلي علنيّة وصراحة السلوك.

أخرون يستخدمون مصطلح "Behavior" ليؤكدوا الطبيعة الفعالة للمتعلم أنهم يريدون أن يؤكدوا أن المتعلمين ليسوا أوعية غير فعالة .. موجودة ولكنها غير فعالة أو صريحة .. كسولة .. بليدة - سلبية بل إنهم مفعمون بالحياة .. أشخاص قادرون علي التفكير والاستنتاج من هذا المعني .. وبهذا الادراك . فإن السلوك يشير الي جميع ردود الافعال لدي الانسان وعلي سبيل المثال فإن

مجموعة مفصلة من الأهداف السلوكية تم إعدادها بواسطة فرنش وزملاؤه (١٩٥٧) . تم تنظيمها تحت العناوين الهامة الرئيسة مثل :

تحقيق الذات Self - realization

علاقات المواجهة Face - to - Face relationships والعضوية في المنظمات الكبيرة Membership in large organizations وتتضمن الاهداف السلوكية في مدرسة عليا تابعة للتعليم العام أهدافاً مثل : فرص المقدرة النامية لكي تدرك ادراكاً كاملاً وتطبق معايير جيدة من الاداء وقواعد العمل الفنية وقد تمت الكتابة عن كل ذلك بالتفصيل بواسطة السلوكيات التوضيحية مثل : تقدير الصنعة والتصميم الجيدين في اعلان برنامج تجاري في الاذرعة والتليفزيون خاص بمنتجات المظهر الأخر للمناقشة عن الاهداف السلوكية ينشأ عن التركيز علي أنواع محددة من التعليم مثل : تدريب عمال مصنع علي تأدية مهام معينة الاصطلاح "Conditioning" يستخدم علي وجه العموم لتعليم السوكيات المبدوءة بحافز واضح وتتطلب الألية والاستجابات الثابتة . معظم سلوك القيادة علي سبيل المثال - يتكون من استجابات مشروطة بأشارات المرور بالنسبة لطريق السيارات الأخري والمشاه وبالنسبة للاحاسيس التي يستقبلها السائق أو يتلقاها فتيجة تحركات السيارة . الاشراط (Conditioning) نوع من التعليم ضروري وهام .

في بعض الحالات - ومع كل ما تقدّم - تكون الاستجابة الآلية غير ملائمة . ونموذج - اكثر تعقيداً من التعليم منسجمة مع تطّور الاشخاص المسئولين عن تغير المجتمع .. هذا النموذج يتصور المتعلم كشخص مفعم نشاطاً ملتمساً مراداً . هذا يدل ضمنا علي الفهم وعلي الملاحقة الواعية لأهداف . والمكافات لتعليم كهذا تشمل الارتياح للتغلب علي المشاكل بنجاح .

ويتطلب تخطيط المنهج لأجل التعليم الشخص المباشرة أهدافاً لا يمكن ملاحظتها مباشرة .

* طرق التفكير فهم المفاهيم والمبادئ

* التوسيع والتعميق للفوائد تغيير المواقف

تطوير إشباع الاستجابات العاطفية الي خبرات فنية جمالية وما شابه.

حتي هذه الاهداف – من ناحية ثانية – ينبغي أن تستعمل مصطلحات ذات معاني واضحة معرفة.

والقول بأن الطالب ينبغي أن يفهم مفهوم الحرية – بعيد جداً واسعاجتا وغامض – كلاهما لأن المعني الخاص بالمصطلح "Concept" غير متفق عليه تماماً من جانب المتعلمين ولأن مفهوم الكلمات مثل "Freedom" لها مجال عظيم جداً بالنسبة للحشو المعرفي الممكن لكى تكفل تفسيرا مشابها من مدرس لأخر – إذا استخدام بأية حال مثل هذا البيان يكون علي مستوي برنامج ويتطلب بصورة متزايدة تطوراً فى أساليب طريقة وتصميم الدرس. بعض المعلمين يحدونه نافعاً وينطبق علي نوع معين من الهدف مثل الكفاءة.

ما تم استخدامه في أوائل السبعنيات مرتبطاً بمجهود أو ريجون لإقامة علاقة بين التعليم بالمدرسة العليا والحياة اليومية (Oregon state Board 1972) مصطلح الحد الأدني للكفاءة اصبح يعرف ببرامج إختبار الولاية والمنطقة وهو مصمم ليكفل المستوي الأدني من المهارات الاساسية (الحد الأدني) لدي التلاميذ قبل الانتقال من صف الي آخر او التحرج من الكلية أو الجامعة.

ويشير سبيدي (١٩٧٨) ومؤيدون آخرون الى التعليم المبني Considera-tions in Chooding Goals علي أساس الأداء أن الكفاءة تتضمن أكثر من القدرات العقلية مثل المقدرة علي القراءة وإجراء الحساب .. ينبغي أن ترجع الي قابلية التطبيق العملي للمهارات التي تم تعليمها بالمدرسة.

في الحالات خارج المدرسة. تعريف واحد للكفاءة الا هو المقدرة علي تأدية نوعاً من المهام الشاقة المتصلة بدرجة عالية من المهارة هذا المفهوم يكون نافعاً علي وجه الخصوص في التعليم المهني حيث الكفاءة الشخصية يمكن أن تعطل خلال تحليل عمل إلي مهارات عناصره الآتي:

اعتبارات اختيار الاهداف:

لكي يكون لدي المدرسين ومصممي المنهج - كلاهما - بيان واسع للاداء المتوقع ونظام للمهارات المحددة الكافية لكي تدرس وتقاس كلابس وأخرون (١٩٨١). Considerations in choosing goals ينبغي أن تعكس الأهداف التعليمية ثلاثة عوامل هامة:

- طبيعة المعرفة المنظمة.
- طبيعة المجتمع.
- وطبيعة المتعلمين. (تايلور ١٩٤٩).

وهناك مصدر واضح هو طبيعة الميادين المنشئة للدراسة المدراس نعلم الموسيقي، الكيمياء والجبر لأن هذه المجالات تم تطويرها خلال قرون من التحقيق المجتهد. كل نظام جامعي له مفاهيمه الخاصة، مبادئه ومراحله. لا تتصور أن نستخف بعملية نقل هذا التراث الذي لا يقدر بثمن وأدوات التعليم المستمر هذه الي الاجيال القادمة. وعامل آخر مؤثرة في أهداف المدرسة ذلك هو طبيعة المجتمع علي سبيل المثال فإن أهداف التعليم في الولايات المتحدة مختلفة تماماً عن هؤلاء في الاتحاد السوفيتي. ففي الولايات المتحدة نحن نؤكد علي الفردية، المنافسة، القدرة علي الايداع والحرية عند إختيار موظفي الحكومة، أما الاتحاد السوفتيي فيدرس الولاء للدولة وخضوع المصالح الفردية الي خير المجتمع نتيجة واحدة - ترتبت علي ذلك - هي أن معظم المدراس الامريكية تقدم عددا عظيما من الدروس الاختيارية بينما المننهج في المدراس السوفيتية يتكون في المقام الأول من موضوعات مطلوبة. علي سبيل المثال كل التلاميذ في الاتحاد السوفتيي يجب أن يدرسوا رياضيات متقدمة لكي يخدموا - يسخروها لخدمة - تكنولوجيتهم الوطنية المتقدمة (وايزريب ١٩٨١).
وأخذت مدارس الولايات المتحدة علي عاتقها سواءً علي نحو صريح أو مفهوم ضمنا عدة أهداف متصلة بطبيعة المجتمع.

علي سبيل المثال تقدم تعليم عدم تعاطي المخدرات، تعليم قيادة السيارات

وبرامج أخري بسبب الاهتمامات حول القيم وسلوك الشباب واليانعين. وتعلم المدراس القراء والكتابة المرئية بسبب تأثير التليفزيون، تعليم المستهلك لأن نظامنا الاقتصادي يقدم كثيرا من الاختيارات وتعليم الطاقة بسبب نقص المصادر الطبيعة . (وذلك بهدف البحث عن مصادر جديدة غير تقليدية - للطاقة) وربما لترشيد إستهلاكها مراعاة لنقص أو تناقض المصادر).

وبيان الهدف بواسطة واهر نبرج وإهو بنرج (١٩٧٨) علي وجه الخصوص يعرف توقعات المجتمع - نموذحهم في تطوير المنهج يبدأ ببيان "Ends sough".

يعتزم نتيجة للمشاركة في البرنامج التعليمي K - 12 أن يتبني التلاميذ بتماسك وفعالية الآداء العقلاني والأخلاقي.

١- لكي ينجزوا مهام المجتمع المتوقعة من جميع أعضائه بطريقة شرعية.

٢- لكي ينشئوا ويناضلوا من أجل تحقيق .. الاهداف ذات الشأن الجديرة بالاهتمام والمعبرة عن اختياراتهم الخاصة وقد أوجز إهرنبرج عملية تطوير المنهج في أنها تتضمن إعداد أساس منطقي كامل في بيان Ends sought وحيئذ يتم تحديد - علي سبيل المثال - توقعات الدوائر الاجتماعية. يتكون عمل مطورّ المنهج من تحديد وتعريف معيار المهام المستمدة كلها وما من توقعات المجتمع أو الضرورية لتتبع الأهداف الفردية.

هذه المهام عند المستويات المختلفة للتلميذ تصبح - من يوم لأخر - بؤرة التعليم - وبهذه الطريقة يتم ربط كل المنهج مباشرة بأهداف النظام المدرس. وهناك إعتبار ثالث في أختيار الأهداف وهو من طبيعة المتعلمين وهو ما قد يكون فاتهم الانتباه اليه. علي سبيل المثال، لأن لورتس كولبرج (١٩٨٠) وجد الاطفال يمرون بسلسلة من المراحل في التطوّر الأخلاقي، إنه يعتقد أن المدراس ينبغي أن تبني هدف رفع مستوي التلاميذ الاخلاقي والعقلي. وقال ستبزج (١٩٨١) وأخر في معالجة المعلومات: يعتقد السيكولوجيون في أن

الذكاء هو الي حد ما علي الاقل - نوع من الاستراتيجيات والمهارات التي يمكن أن تعلمّ - ويقترح بحثهما - ستدنبرج وأخر - أن المدراس تستطيع وينبغي أن تضع الآداء العقلاني للتلاميذ هدفا لتطويرهم تعرف ان التلاميذ غالبا لديهم ولوع قليل بالمعرفة لأجل المعرفة ذاتها أو في تطبيقات اليافعين لتلك المعرفة. ويعتقد بعض المعلمين أن الأهداف لا ينبغي أن توضع فقط علي أساس ما نعرفه عن التلاميذ، ولكن ما ينبغي أن يصدر عن التلانيذ أنفسهم. وتؤكد عديد من المدارس البديلة هذا المصدر من الأهداف زيادة علي ما تفعله المدارس المهنية النموذجية (رأي ويد ١٩٨١) وبينما المعرفة، المجتمع، والمتعلمين كلهم إعتبارات منطقية فإن الثلاثة يكون أحياناً متضاربين، وعلي سبيل المثال فإن العديد من المؤلفان في حركة مصطلح المنهج في الستينات كان لديها أهداف وضعت تقريبا علي سبيل الحصر في طبيعة المعرفة. وتأكيد مطورو المنهج كان منصباً علي بناء النظم (برانر ١٩٦٠). وقد فشلت بعض المناهج أن تعكس تماماً طبيعة المجتمع والتلاميذ و (متي سنة أو سنتان (سيتك وإيسلي ١٩٧٨). وإنفعل المعلمون والجمهور العام في السبعينات ضد التأكيد علي هذه النظم المركزية وذلك بالتركيز علي الأنشطة العملية المستنبطة من الحياة اليومية. وطولبت المدراس بتعليم التلاميذ:

- كيفية موازنة دفتر الشيكات.
- كيف يختارون مشتريات إقتصادية.
- كيف يكملون تنفيذ عمل.
- و .. كيف يقرأون بطاقة مرور.

التّحمس لتعلم مهنة .. ليس المحتوي المكوَّن من أفكار معقولة معتدلة ..

ذاك التعليم يمكن أن يساعد في إعداد التلاميذ لأجل الوفاء بمطالب المهن .. المطلوب أن يكون كل التعليم له علاقة بالمهنة بطريقة ما. والخلافات من هذا النوع بين التعليم الأكاديمي والعملي دائمة ومتواصلة ولا يمكن تجنبها ولكن مطورو المنهج يخطئون إذ يؤكدون فقط علي مصدر واحد للأهداف ويتجاهلون المصادر الأخري.

وإذا كان غير المعلمين مشغولون بعامل واحد فقط فإن قادة التعليم لديهم المسئولية لتوكيد أهمية العوامل الأخري ولكي يصروا علي التوازن.

مسئولية المدارس:

وُجدت عدة محاولات لتحديد الأهداف العامة للمدارس والبرنامج المدرسي تشمل مبادي كاردينال الشهيرة الموضوعة بواسطة لجنة وطنية في ١٩٨١ . الأهداف السبعة في ذاك التقرير هـ:

١ - الصحة

٢- العمليات (المراحل) الأساسية.

٣- العضوية الوطنية الجيدة.

٤- الوظيفة (المهنة).

٥- التعليم الأهلي .

٦- الاستخدام القيم للفراغ.

٧- الشخصية الأخلاقية - وتشمل هذه الأهداف تقريبا كل مظهر إنساني موجود، ومعظم بيانات الهدف مكتوبة منذ ذلك الوقت وبصورة متساوية شاملة.

ونبه مارتن (١٩٨٠) إلي أن التطور الفكري والمواطنة هما فقط الهدفان اللذان ينبغي أن يكونا مسئولية المدارس الرئيسية وتلك المعاهد الآخري ينبغي أن تكون مسئولة بالدرجة الأولي عن أهداف كهذه مثل عضوية الوطني الحسنة، وإقترح - أي مارتن - أن المدراس تتوليّ القيام بدور جديد في جمهور التنسيق

التعليمية بكل الأقسام الادارية المشتركة. وقدّر بول (١٩٨٢) أن ثلاث مجموعات كبيرة من أعداد من المدرسين، الطلبة وأولياء الأمور وافقت علي مجموعة محدودة من الأهداف واقتصرت في المقام الأول علي المهارات الأساسية. وأكد بول أن المدارس غالبا ترقض القضية (المسألة) عندما تتضمن المشاركة في وضع الأهداف مواطنين لأنهم يطلبون ما يبنغي أن يتعلم التلاميذ مفضلين ذلك علي ما يبنغي أن تدرسه المدرسة وقالت - أي بول - أنه يتم إدارة تقييم الهدف بواسطة تنظيمها المعلن وأن اليافعين يريدون شباباً للقيام بتطوير أنواع كثيره لا يتوقع اليافعون مسئولية المدارس عنها. وبمجهود لا ينكر، نري أهداف وأنشطة المدارس في الولايات المتحدة متعددة ومختلفة. أنهم لا يعلمون فقط غسيل الأسنان، الحرف، الدين، العناية بالحيوانات، الاعلان، الطبخ، إصلاح السيارة، الفلسفة، الصيد، والشطرنج بل أيضا يشترطون تعليم الصحة وخدمات الطعام للأطفال ويديدون فصول تعليم الآباء ويقدمون تشكيلة من البرامج خاصة بالكهولة. والفحص الدوري لهؤلاء الالتزامات يكون واضحاً ومسموح به وفقاً.

القيم وتطور تصنيف الأهداف

في المناهج الدراسية

مقدمــة:

تمسك الفلاسفة طويلاً بأن الأنسان حيوان باحث عن هدف وقد تغير هذا المفهوم الذي ارتبط بمقولة الغاية تبرر الوسيلة لان بحث الانسان عن الهدف يجب أن ترتبط بالقيم: فالأنسان أصلا يحمل قيم، باعتيار أن القيم هي محصلة التراث الانساني والثقافي الذي يحياه الفرد. القيم إذن غير منفصلة عن الأهداف، فاحيانا متطابقان، وأحيانا متنافران، ولكنهما دائما مرتبطان بالمناخ الاجتماعي الذي يعكس الفلسفة السائدة في هذه المرحلة، كما ينعكس في نفس الوقت – علي التربية السائدة. فمقترحات افلاطون التربوية – علي سبيل المثال – بحيث في اقامة مجتمع مستقر للاحرار، يستطيعون من خلاله مقاومة الشر من العبيد، واقتفاء خطوات الفضيلة كما أن سيشرون في اطار رؤيته للجدل الاجتماعي، اعتبر المثقف خطيب، ولذلك صمم من أجله قواعد تصنيف أولية للانشطة، واقتراح ٦ تقسيمات رئيسية لاساليب الخطابة، وكذلك فان ميلتون رأي أن التغير الاجتماعي داخل المجتمع الانجليزي، يحتاج الي بحث في اعداد الانسان للوظائف العامة والخاصة في وقت السلم والحرب، ومن خلال احداث تغييرات في الأهداف التربوية تساعد علي المشاركة في متطلبات العصر ...

الأهداف في صورتها الأولي:

كان للتقسيمات الستة عند (سيشرون) للحديث أو الخطابة تأثير علي (هيربرت) ونظريته في التدريس والتي كان لها أثار بعيدة المدي علي المدرسين في انجلترا و (هيربرت) حدد الوظيفة الأساسية للتربية علي أنها نقل المعرفة المفيدة بطريقة تمكن من استيعابها وتذكرها من خلال التخطيط لكتابة الدرس مع تأكيداته الشديدة المنصبة علي نقل التراث أما هيربرت (١٩٢٤) فقد وصف خمس مستويات ناجحة يجب علي المدرسين اتباعها في دروسهم وهذه

كانت: أعداد (اعادة النظر في خبرات الماضي وتحديد الهدف الذي يجب أنجازه) وتحضير (دراسة قضايا خاصة) ومقارنة (خصائصها) والترابط (استناجات عامة)، تطبيقات (تطبيق التعليم لاساليب جديدة).

هذا التتابع مع الاصرار علي تعيين الهدف من الدورس، كان لابد ان ينعكس مباشرة علي معظم الكتب المدرسية وطرق التدريس حتي أواسط الستين من هذا القرن. كما أن (هيربرت سينسر ١٨٦٠) ظهر في عصر التغيرات السياسية والاجتماعية في انجلترا - فأشار وفقا لذلك: (الزخرفة تسبق الملبس) وذهب مجادلا أنه لم يكن من المستغرب آبدا أن الناس تهئ عقول أطفالهم كما تقوم بتهئية ابدانهم للمناخ السائد، ولمواجهة هذه المقولة التي يبدو فيها التناقض ذهب (سبنسر) الي اقتراح تصنيف للنشاط الانساني كقواعد لأهداف التربية أنها التصنفات التي أتبعها الأخرون حتي يومنا هذا مع اختلاف فقط في الترتيب والتنظيم.

أن هيربرت سبنسر والذي ينتمي الي الحركة الأصلية لوضوح الأهداف تساءل: هل عندنا من الوقت لاتقان كل الأهداف التي تحتاجها؟ ومن ثم فقد اقترح (سبنسر ١٩٦٠) منذ وقت طويل ان نفكر مليا بحرص عظيم: ماذا تساوي النتائج المحققة للمقارنة مع ما ينبغي أن تكون والتي يمكن أن تحول بها السنين أو أن يحققها التطبيق. كان يجب أن نستقر علي الأشياء التي يهمنا جدا معرفتها أو العودة الي كلمة بيكون يجب أن تحدد القيمة النسبية للمعرفة.

ولسبنسر (قاعدة أو معيار): ما فائدة هذا؟

وقد اشار الي ان (استخدام) تطبيق هذه القاعدة مشحون بالصعوبات وربما لا يمكن تحقيقها في الواقع، فمهمة بناء منهج وثيقة الصلة بالعصر والخطوة الأولي يجب أن تكون التصنيف للأنشطة والتي تشكل حياة البشر ثم ننتقل الي تطبيق هذه الأنشطة.

ومن النتائج يمكننا أن نتعرف علي خمس أهداف أولية للمنهج المدرسي، وهي تتضمن: حفظ النفس، ضمان احتياجات الحياة. تربية وتنظيم النسل، المحافظة علي علاقات اجتماعية وسياسية لائقة والأنشطة التي تشمل وقت

الفراغ للحياة وأشباع التذوق والمشاعر، والتربية المثالية، تتحق من خلال كل هذه التقسيمات وهي تشمل منهجا كاملا، حيث لكل هدف، قيمة كمعرفة، أو كنظام أو كتدريب عقلي.

المفهوم الواضح للأهداف:

أن طبيعة المهام قد لاقت اهتماما طويلا من الفلاسفة، ولكن الدراسة العلمية له حديثه، حيث أنه حتي السنوات النهائية للقرن التاسع عشر، استجاب فردريك تايلور للضغوط الاقتصادية والاجتماعية التي خلفتها الثورة الصناعية كمنظومة حول طبيعة العمل: ففي سنوات الحرب العالمية الأولي، تقدم أثنين من زملائه فرانك جيلبرت، هنري جانت وأضافوا الي تحيلاته، حيث تابعوا البحث لاستكشاف أحسن سبل العمل للشخص للحد من النشاطات الضائعة، والغير فعالة واستبعادها.

هذه الدراسة الكلاسيكية، بتأكيدها الشديد علي التحليل طريقة ومحتوي كان لها تأثير فعال في اظهار رؤية تطبيقية للعلم، وللدراسة الجادة للاداء البشري وانجازاته.

ونجاح هذا الاقتراب في الاقتران بالعمل، شجع مدرسوا الفصول علي التوجيه المهني المخطط، والبحث عن امكانية استخدامه فى التربية، وتبع هذا في (١٩٠٥ م طباعة الأزرق لمجلس التربية بعنوان كتيب لاقتراحات ذات أهمية، للمدرسين المهتمين بالعمل في المدارس الابتدائية العامة).

وقد أخذ الكتيب بمناقشات هيربرت سينسر، واقام الأساس للمنهج وطرق التدريس علي أهداف محددة واضحة، مؤكدا علي التربية كتمهيد العمل للكبار، والذي يزداد بالنظام التربوي.

وفي (١٩١٨) ظهر (نظام فيشر) والذي أضاف الأهداف القصوي للمواطن الصالح، ولكن كيف لهذه الأهداف أن تتحقق وكيف يمكن تدريب المدرسين وإعدادهم لهذه الزيادة الضخمة في مدارس الأطفال والتي تنتظر أن تتعلم؟

وتطبيق العلم قد بدأ يتأكد عام ١٩١٨ م في ايجاد أسلم الطرق لفعل الاشياء وفي الاقتراب من نظمها لحل المشكلة.

أما فرانكلين بوبيت، ووريث شارترز. كلاهما أهتم بتدريب المدرسين في أمريكا واعترافا بما قدمه سبنسر في هذا الصدد، مقترحين نموذجا لكل من الفصل الدراسي، وتدريب المدرسين والذي يمكن اقتباسه ليلائم احتياجات الانجليز.

وأول بحث منظم في نظرية المنهج كان من وضع فرانكلين بوبيت عام ١٩١٨ في الجوهر أخذ بوبيت، وشارترز أفكار هيربارت لاهمية تحديد الهدف وأضافوا من سبنسر منهجه التحليلي المتميز للتفرقة بين المثل، الانشطة مقتفين طريقة فرديدريك تايلور، وليس فقط لمنهج المدرسة عموما ولكن التمرين العملي في الفصل الدراسي. فبينما تبدو أكفارهم ميكانيكية لنا اليوم. فإنه يمكن الحكم علي تنفيذ أفكارهم علي المثاليات السائدة في ذلك الوقت. أن ما قام به بوبيت وشارترز معا. بأرائهم في أهمية تحديد الأهداف في حاجة الي الدراسة لكي نستطيع استيعاب المفهوم وقاعدته الواضحة التي تلعب دوراً في التربية حاليا.

فرانكلين بوبيت:

استاذ التربية في جامعة شيكاغو. كان يعتبر في السنين الأولي من هذا القرن خبيرا في تطوير المنهج الموروث، بمنهج آخر جديد متلائم مع العمر. لأن هذه الطرق الجديدة. والمواد الجديدة والأنماط الجديدة من الخبرة، يجب استخدامها. وفي دراسة الاكاديمية عن الطرق العلمية المطبقة لاقامة منهج، والذي مازال يستحق القراءة حيث يناقش بونيت قضية الأهداف: طالما كانت الأهداف تخمينات غامضة أو ليست هكذا، فليس هناك ما يمكن الاهتمام به غير هذه التخمينات المبهمة كوسائل وطرق - ولكن عهد الاقتناع بعمليات واسعة غير محدودة قد ولي بسرعة. فعصر العلم يتطلب الدقة والخصوصية.

فبوبيت ومعه مدرسين من انجلترا يرون أن المهمة العظمي هو تخطيط منهج وثيق الصلة بمكان الاعمال والتحليل كان مطلوبا باتساع الحياة نفسها

.. لكي تعثر علي كل الجزئيات التي تشكل الحياة البشرية الكاملة والمنهج المدرسي حينئذ يمكن أن يوجه لتحقيق هذه الأهداف والتي لم يتم التوصل اليها نتيجة لتجارب الحياة العامة.

ولقد رأي بوبيت أن الحاجة الي وضع الأهداف مهمة حتي يمكن حل مشاكل الاداء أو ما يسميه العجز في الأفراد بعد أن يكونوا قد حصلوا علي تدريب غير مباشر علي هذه المشكلات التي ناقشها والتي يجب كشفها لتحديد العيوب والاخطاء والنقائص.

كمثال: وصف بوبيت كيف أن المدرسين في انديانا بوليس قاموا بدراسة معظم المهن في المدينة. ولكل مهنة وضعوا قائمة بالأهداف التي قد يحتاجها الأطفال في معيشتهم في هذه العاصمة بعد تركهم المدرسة وكل قائمة تتضمن - قائمة بالادوات المستخدمة: المواد الخام المستعملة - تعريف بالوظائف اوالاعمال المطلوبة - العمليات الرياضية - الشروط العلمية المطلوبة لاغراض الضبط - عناصر التخطيط والتصميم المستخدمة - خصائص اللغة الانجليزية المطبقة والمطلوبة - عناصر الصحة المطبقة - والحقائق الاقتصادية المطلوبة. ثم يرصد العجز والاخطاء ويكون المنهج المرتبط بالواقع قد تم تصميمه.

بعض التحليلات كانت تتم خارجيا، بواسطة مدرسين في بعض المناطق الصناعية بانجلترا ويتم تحديد مشروعات التربية المهنية طبقا لهذه التحليلا وفي كتابة الأخير خصص بوبيت فصلين للأهداف:

أولاً: وصف أكثر من مشروع طموح للعمل أو النشاط التحليلي والتي يستخرج من خلاله الأهداف - واستمر في وصفه الصفحة بعد الصفحة من بيان للأهداف التي وجدها مفيدة وايجابية.

ومن أمثلة هذه الأهداف:

١- الكفاءة علي تنظيم أفكار البعض من خلال البعض الآخر:

أ - في المحادثة.

ب - في سرد خبرة الأخرين.

جـ- في العديد من المناقشات الجادة والرسمية.

د - في تقرير شفهي.

هـ- في تحديد الاتجاهات.

٢- القدرة علي الشخذ، الضبط، التنظيم.

٣- القدرة علي جمع وتنظيم وتفسير الحقائق المطلوبة، وذلك من خلال تمرين القدرة العقلية وكذلك الوصول الي النهايات الدقيقة من خلال الدلائل.

ثانياً أسئلة من والترجوير (١٩٢٦):

- القدرة علي قراءة القصص العديدة حوالي ٥٠ (من سن ٨ سنوات).
- القدرة علي طرح ٤٥ مجموعة أرقام (من سن ٧ سنوات).
- القدرة علي مضاعفة أربعة أرقام من أجزاء المقامات محدد بـ ١٦ (١٠ سنوات).
- القدرة علي ايجاد محيط الشكل (أ) المستطيل (ب) المربع (جـ) متوازي الاضلاع.
- القدرة علي تخطيط ميزانية شخصية (١٢ سنة).
- القدرة علي تكلفة الأسهم والسنوات وقيمتها في أحد الأسواق المحدده (١٣ سنة).

توجيهات هامة للمدرسين:

مما لا يبعث علي الدهشة أن حركة المناهج في أول ١٩٣٠ كادت أن تنهار تحت وطأة أحمالها الثقيلة، وفي دراسة لمقترحاته من كتابة الأهداف

بواسطة المدرسين ميز بوبيت بين الأهداف المطلقة (مكتوبة في شكل كمي للمنهج الكامل) والأهداف المطورة لكل مجموعات العمر أو الفصول مهما كانت تكويناتهم. فقد حث علي أن الأهداف يجب أن تحدد في بنود واضحة .. عن ماذا سيفعل التلاميذ أو عن اختبارهم. وهكذا فانه من الممكن للمدرسين أن يكونوا متأكدين عن ماذا يهدفون اليه – وأنه لمن الممكن للاباء والتلاميذ أن يفهموه ويستوعبوه والتحليل العام للأهداف اقتراح أن يتجنبه لعدم فائدته في وضع المناهج .. وكمثال يقول أن القدرة علي رعاية صحة الاخرين .. تعريف عام وليكون ذا فائدة يجب تخفيضة الي الخصوصية:

أ – القدرة علي التحكم في تهوية حجرة نوم الأخرين؟

ب – القدرة علي حماية الأخرين ضد الكائنات الدقيقة.

جـ– إمكانية رعاية الانسان .. وهكذا.

والاهداف المبهمة أو عالية الصوت مثل بناء الجسم الانساني – والثقافة – تحقيق الذات، يجب تجنبها .. وبوبيت لم يخدع نفسه بسهولة تدوين الأهداف بهذه الدرجة من التخصيص. ولكنه رأي أن هذا هو الطريق الوحيد لوضع منهج مرشد للتدريس مفيد للاباء والمدرسين علي السواء.

وريث شارترز:

اعترف بما قدمه هيربرت سبنسر ، و فرانكلين بوبيت و جون ديون ونشر وريت شارترز كتابه عن بناء المناهج في ١٩٢٤ ومنه وضع نظرية فعالة لنظام تصميم المناهج.

والكتاب ينتهي بسلسلة دراسات متنوعة متضمنة تفصيلا عن ما يجب أن يكون عليه

أولا تحليل لوظيفة التدريس. وأن مهمته ما زالت تشغل اليوم الدراس في المدارس الابتدائية والثانوية .. ومعظم الواجبات المطلوبة. ويأمل شارترز أنه

بدراستهم سوف يحقق امكانية تنظيم دراسات منهجية ليحسنوا طريقة تدريس المدرسين القائمين بالخدمة الآن .. ولتحسين آداء عمل المدرسين عموما وبتأثير من طرق تحليل لسبنسر و تايلور، اشار شارترز الي الخطوة الأولي في بناء المناهج التي تبدأ بتعريف وتحديد معظم الأهداف. فقد اشار الي القرار الخاص المتضمن ما يجب تركه للمدرسين ليقرووه واذا ما تحددت الأهداف للمنهج فيجب أن تتم تحليلها، وذلك باستخدام طرق تحليل الوظيفة (متضمنة - المقابلات الشخصية - الاستفتاءات، والتحليل الحقيقي لما تم انجازه في هذه المهمة) والتي تم تبسيطها بواسطة القوات المسلحة في الحرب العالمية الأولي.

وحدد شارترز المهمة التي يجب أن يتم تبسيطها حتي الدرجة التي يستطيع التلاميذ التعلم بدون مساعدة ولهذا فقد أهتم بوضع قواعد للمنهج الدراسي يمكن تحديدها فيما يأتي:

أولا: تحديد أهداف التربية، بدراسة الحياة الانسانية من منظورها الاجتماعي.

ثانيا: تحليل هذه الأهداف مثاليات، وانشطة واستكمال التحليل حتي مستوي وحدات العمل.

ثالثا: يتم ترتيبها طبقا لاهميتها.

رابعاً: اظهار المواقف الي أعلي درجة. في هذه القائمة، تلك المثاليات والانشطة التي لها قيمة عالية لدي الأطفال، ولكنها قليلة القيمة عند الكبار.

خامساً: تحرير ارقام البنود الهامة التي تحويها القائمة والتي يمكن ان تتعامل مع الزمن المخصص للتربية المدرسية، بعد استبعاد هؤلاء الذين تعلموا جيدا خارج المدرسة.

سادساً: جمع أحسن التمرينات لهذا السباق في التعامل مع هذه المثاليات والانشطة.

سابعاً: ترتيب المواد التي تم الحصول عليها. في أحسن نظام ارشادي واضح طبقا للطبيعة السيكولوجية للأطفال.

ولهذا السبب ميز شارترز بحرص بين ارضاء المثالية والفاعلية في اقامة بناء

منهجي. وهذا فارق غير وارد في معظم التيارات الأدبية للأهداف، والاشباع هو شعور بالانجاز، يأتي من الاندماج في أنشطة ناجحة وهامة والمثاليات والاغراض هي أهداف متكافئة للاشباع والارضاء وفي كلمات اخري الارضاء أو للارضاء هي القيمة المادية المستحقة للهدف .. والنشاطات من جهة أخري هي وسائل الفعل مثل العمل ومن خلاله يتم حذف عدم الرضا واكتساب الرضا. والمصطلح يتضمن فعل طبيعي، وعقلي مالم تعطي الانشطة اهتمام تحقيق الغبطة .. ويعتقد شارترز أنه لا يمكن لنا أن نوضح الدافع الانساني لتحقيق الرضا من خلال الانشطة تحت سيطرة المثاليات.

ومن خلال المقولة، طور شارترز افكاره حول طبيعة الأهداف، فقد اشار الي أن سنبسر بعد أن اقام أهداف التربية كحياة متكاملة حللها ليس باظهار ما هي الكيفية الضرورية للحياة المتكاملة ولكن بتوضيح كيفية تواجد للنشاط واستمراره. فقد كان سبنسر مهتما فقط بالخطواط العريضة للتربية، اشار شالرترز الي أنه لم يعد ممكنا تصنيف الانشطة الي واجبات وافعال ولهذا لم يكن من الممكن تحديد الموضوع محل الاهتمام كضرورة، أو نسب الانشطة الي المثاليات .. ولكن بغير وضع المثاليات في الاعتبار، لا يمكن تحديد الشكل الذي ستتطور اليه الانشطة.

والتمييز بين الأهداف المهنية و الغير مهنية هو جوهر الثقافة ويعزي شارترز الي أن السبب كامن في قلة اعطاء الاهتمام الي معظم الاهداف لانها كانت من الصعوبة والغموض بحيث يمكن تحديدها.

وبيان الأهداف في التربية يقود حتما الي الاضطراب ما لم تكتب في اطارين اهداف مثالية و اهداف عملية والمثالية مثل المواطن الصالح يمكن تحديدها بطريقة واحدة، الانشطة مثل الواجبات، للمواطن الصالح وكل هدف مثالي طبعاً يمكن بلوغه بخطوات صغيرة، ومهمة اتمام المثاليات واداء الانشطة مقسمة جدا، لدرجة أنه من الضروري علي الاطلاق أن يتم تجزئتهم الي وحدات عملية لتناسب قدرة الانسان، ولكي يمكن بان تسود واحدة فواحده.

واذا ما تم تحليل الاهداف تحت هذين العنوانين الرئيسيين، فانه من

الممكن تحديد العلاقة بين المثاليات. والافعال المرتبطة بوسيلة بين الخط البيانى والتحليل الجزئي.

وهنا اتفق رويت شارترز و دوجلاس وايلز (١٩٢٩) على أهمية الحاجة الي تحليلات تفصيلية، مقامة علي أساس ما فعله المدرسون. ومن هذا التحليل فان منهجاً لتدريب المدرس يمكن أن يماثل ويستخدم لمطابقة وتنظيم الاهداف والنشاط لكل من المدرس والتلميذ، يمكن أن ينظم اما علي قواعد تطبيقية عديدة أو علي قاعدة الانشطة.

الصيغ الحديثة

ساهم فرانكلين بوبيت، ورويبت شارترز بفاعلية في وصف سلوكي لبناء المنهج مؤوسساً علي صيغة حديثة تعكس مثاليات العصر مع تأكيداتها علي التربية كاعداد للحياة العملية طالما أنها تهتم بفكرة تطبيق الوسائل العلمية علي مشاكل التعليم، وتدريجيا تم استيعاب افكارهم عند كل من المدرس وأسلوب تدريبية علي التدريس.

أما بوبيت (١٩٤١) فقد لاحظ أن الحياة الطبية هي شئ يجب أن نتعلمه وان التلاميذ يتعلمونه من خلال معايشتهم (العائلات والمدراس والمجتمع العام) ولقد قام هارولر بنيامين في تقديمه لكتاب بونيت بالاشارة، أنه لم يتحدث كثيراً عن التربة القديمة في كل محتوي كتابه عدا المقارنة الضرورية، والنص تبعا لذلك علي جهود هيربرت وسبنسر في التحليل المنهجي ولا في تفضيل الاهداف ولكنها الان رؤية للتوجيه والارشاد بكونها اقتراب من تطبيق العلم مع تأكيداتهم علي التحليل النظامي والذي تحول الي السيطرة علي الثلاثين عاما الأولي من هذا القرن.

وبزوغ الحركة الرومانسية والتي أمتد آثارها (١٩٣٠ - ١٩٤٠) في كل من امريكا وبريطانيا وليس لديها ما يشغلها في أمر التربية القديمة سوي بحثها عن أحسن السبل لاداء الاشياء والاقتراب من الطفل والاهتمام بتحديد المناهج لم يحقق تقدما حتي نهاية ١٩٥٠ في امريكا عندما تلقي الكبرياء القومي ضربة قاصمة بنجاح الروس مع ارسال القمر الصناعي سبوتنيك حيث رصدت

اعتمادات مالية لاصلاح السياسة التربوية، وهذا الاهتمام تركز علي مناهج جديدة وطرق تعلم وتدريس العلوم والرياضيات ولكن التطور امتد ليشمل موضوعات اخري خاصة اللغات. وبالارتباط مع هذه التغيرات في تجدد الاهتمامات باهمية التخطيط واتاحة الامكانيات لتطبيق التكنولوجيا علي مشكلات التعلم والتدريس.

رالف تيلور:

تأثر بوضح بأفكار شارترز وإعتماده علي فكرة الاهداف التفصيلية، فالعام ١٩٣٠ شهد هبة شديدة من رياح الاهتمام بالاختبارات نتيجة لنمو الاهتمام بالاختلافات الفردية علي المقدرة. والقابلية، والانجاز، قد اهتم تيلور بفكرة الاهداف لاقامة طرق مفيدة، تساعد المدرسين علي أن يصيغوا الاهداف المقررة وتعيين الاهداف في بنود سلوكية للتلاميذ. ومدهم بالطرق لتقييم التلاميذ علي ضوء انعكاسات كل هدف علي حده.

والاختبارات اعتمدت علي اقامة مواصفات للأهداف من خلال تعريف الاهداف في بنود سلوكية للتلاميذ .. والوصف المختصر يجب أن يكشف الملامح الخاصة في هذه التكنيكات لاختبار المفاهيم وأول هذه، هي تحليل الاهداف بدلا من تحليل المحتوي فقط. وهذا يكشف حقلا واسعا لاختبار الاهداف، ومن المحتمل حدوثه لاختبار المفاهيم والذي يعتمد علي تحليل المحتوي.

والاختلاف الثاني بين هذا التكنيك والطرق العادية هي أن ظروف الاختبارات المستخدمة لا يتم اختيارهم من انماط اختبارات عامة سائدة الان، ولكن يتم الحصول عليها مباشرة من تحليل الاهداف المقررة في بنود تلائم سلوك التلاميذ. وهذا يسمح بنمو تشخيص الاختبارات لكل هدف علي حده. وهي تعطي معايير للصحة والتي هي اكثر شرعية وتأكيداً وموثوق بها عن ملاحظات المدرس نفسه. ان فكرة الاهداف كحجر زاوية في تطوير المناهج، وطرق التدريس قد تقدمت الي ابعد من ذلك بنشر كتاب جديد

لرالف تيلور المبادي الاساسية للمناهج والتعليم هذا الكتاب يقدم علاقة بارزة أخري في تاريخ الاهداف، لانه يذكر المدرسين باهمية الاهداف المحددة وهنا يطور افكار شارترز لان الخطوط العامة للكتاب تعكس وجهة نظر منطقي لجهود سبنسر، ويضع مقدما نظام لطرق دراسة الاهداف وليست للاجابة علي الاسئلة الجوهرية التي يضعها المدرسون عند تطوير المناهج وتخطيط التدريس.

والاسئلة الأربعة الموضوعة تهتم بالعرض، والمحتوي، والتنظيم، التعميم للخبرة المدرسية.

وقد أشار تيلور الي أن كثيرا من البرامج التربوية ليس لها غرض محدد واضح، وفي بعض الحالات يمكن آن يسأل مدرس العلوم، واللغة الانجليزية، الدراسات الاجتماعية أو المواد الاخري ما هي الاهداف المرجوه، ولا تحصل علي الاجابة المرضية، والمدرس من الممكن أن يجيب بتأثر: هو أنه يأمل في تطوير وتنمية شخصية متعلمة وأنه يدرس الانجليزية أو المواد الاجتماعية أو أي موضوعات أخري، لانها جوهرية بالنسبة للتربية الكاملة.

مما لاشك فيه أن بعض الاعمال التربوية الممتازة، تم انجازها بواسطة مدرسين مبدعين، ليس لديهم مفهوم واضح للأهداف، ولكن لديهم شعور حدسي عن ماهية التعليم السليم، وما هي الموارد المميزة وما هي الموضوعات التي تستحق التعامل معها، وكيفية تقديم المواد وتطور الموضوعات بفاعلية مع التلاميذ. وبرغم ذلك فان كل برنامج تربوي، ينبغي تخطيطه، وأن كانت الجهود تتجه باستمرار الي التحسين فإنه من الضروري جدا أن يكون لدينا مفهوم عن الاهداف التي نرجو تحقيقها.

هذه الأهداف التربوبة تصبح معياراً ممكن اختيار المواد علي أساسه والمحتوي يمكن أن يخطط، والاجراءات التعليمية يمكن تنميتها واعداد مقاييس الاختبار للامتحانات.

فاذا كنا ندرس برنامجا تربويا بنظام معين، فيجب أن نتأكد أولا من الاهداف التربوية المطلوب تحقيقها. وبعد التحقق من اكتساب هذه الأهداف

.. ذهب تايلور الي كيفية تحديد الأهداف، واستمر تيلور في مناقشة ثلاثة بدائل لتحديد الأهداف.

أولا: من وجهة نظر ما يجب أن يفعله المدرس.

ثانيا: من وجهة نظر المفاهيم المصممة أو العناصر الاخري التي يجب تغطيتها.

ثالثا: من وجهة نظر النماذج العامة للسلوك كالتي تم افتراضها بواسطة جوهان هيوبرت. وأستمر قائلا أن أعظم فائدة في تحديد الاهداف، هي في شرحها في بنود والتي تتطابق من أنواع السلوك المطلوب تنميته في التلميذ ومحتوي المساحة التي سيختبر السلوك في نطاقها.

والسلوك والمحتوي هما البعدان اللذان يتضمنهما أي هدف، ومهما يكن فقد حث تيلور علي أن عددا من هذه التحديدات مصفوفة في قائمة هي غير محببة لتمثيل سلوك كاف عن البناء المعرفي والذي يفترضونه مدخلا، فقد اقترح تايلور استخدام رسم توضيحي حي لتفسير الاهداف بوعي ووضوح.

وقد تصادف أن طبق مؤخراً في عام ١٩٦٤ بواسطة المجالس المدرسية في لندن، وقد أوصي به المدرسون.

لقد أوضح هيريك و تيلور أن تطوير المناهج من غير نظرية منهجية يعتبر مأساة وأن النظرية المنهجية من غير منهج مطور تنكر الغرض الحيوي للنظرية. وفي كلمات أخري النظرية والتطبيق يجب أن يسيروا معا. إذا كنا ننشد التقدم الحقيقي. فالعديد من الاوراق تهتم بتنظيم للمنهج والمشاكل المترتبه واحداها بقلم جورج بارتون تهتم دون غيرها بمشكلة أصل الانشطة ورأي بارتون أن تطوير نظرية منهجية لن يحل المشكلة من حيث اتت المشكلة وماذا نحتاجه. اقتراح طريقة نظامية للوصول الي احكام قيمة عندما تضيع الاهداف .. بعض النظريات العامة للقيمة يمكن أن توجه المدرسين لمواجهة أي مأزق يفرضه عليهم اختيارهم.

وكما عبر شكسبير علي لسان هاملت لا يوجد شيء سيئ أو ردئ ولكن التفكير هو الذي يجعلهما هكذا ..

فكل الذي نحتاجه كما أوضح جورج بارتون مجموعة من المبادئ والتي تسمح لنا بالتعامل مع الانظمة كانظمة، وكما تتعامل مع اجزائها الهامة. فتحديد الاهداف في وضوح، وتفسير البنود يجعل فقط المشكلة واضحة وظاهرة. والاختبار عن ماذا يمكن ان تحوي المناهج هو مهم جدا والقرار وحده يترك في أيدي خبراء المناهج.

بنيامين بلوم:

تحمس بلوم لافكار رالف تيلور للاختبارات والتقويم في عام ١٩٤٨، ووضع مع زملائه في شيكاغو وميتشيجان اطار نظري يمكن استخدامه. ولقد كان هناك شعوراً بأن مثل هذا الاطار يساعد في تبادل الافكار، وبعد مناقشات عديدة تقرر ان مثل هذا الهيكل النظري من الانسب الحصول عليه من خلال نظام تصنيفي للاهداف التربوية. فقد ثارت عدة مشاكل .. هل يمكن تصنيف الاهداف التربوية؟ وهل قواعد التصنيف تؤدي الي تجزئة أو تحويل الاغراض التربوية؟ ومهما يكن فقد كان هناك شعور بأن الاهداف التربوية لها ما يطابقها في سلوك الناس. فاذا كان السلوك يمكن ملاحظته ووصفه فليس هناك من سبب للاعتقاد بأن بيان للاهداف لا يمكن تصنيفه أو أنه غير ذي فائدة للمدرسين.

ولقد ثار جدل حول أن الجزئيات يمكن معالجتها بطرح قواعد التصنيف في مستوي العمومية، حيث الخسارة الناجمة عن التجزئة لن تكون عظيمة. وعلي أية حال فان الاعداد للنظام التطبيق سيؤكد العلاقات بين الأهداف نفسها فضلا عن خصائصها. والتخطيط الاصلي طالب بقواعد تصنيف كاملة في ثلاث أجزاء كبيرة معرفي و وجداني ومهاري. وليست هناك محاولة لتصنيف طرق التدريس، طريقة التقاء المدرسين مع الأطفال أو المواد التي يستخدمونها .. والذي تقوم بتصنيفه هو المقصود من سلوك التلاميذ، الطريقة التي يتصرف بها الاشخاص في التفكير والشعور كنتيجة للمشاركة في بعض وحدات البناء.

هذه كانت خارج نطاق مهمتهم، فقد اعتقدوا في تحديد القيمة

المستقرة علي درجة الانجاز متمثلة في الأهداف.

وقد ناقش بلوم وزملائه طبيعة الاهداف التربوية وتطوير المناهج، واعترفوا بفضل رالف تيلور، وكذلك اشاروا بأن مشاكل تطوير المناهج عادة تعتبر في بنود الاهداف، والمحتوي، والتنظيم، والتقويم، والاهداف التربوية التي ناقشوها هي الصيغة الواضحة عن السبل التي يتوقع ان تغير التلاميذ بواسطة العمليات التربوية وهو السبل التي من خلالها سيتم تغيير افكارهم ومشاعرهم وافعالهم وهناك العديد من التغييرات المحتملة والتي يمكن أن تأخذ مكانها في التلاميذ كنتيجة لتعلم الخبرات.

كما اكدوا ان الاختبار النهائي للاهداف للفصل الدراسي يعتمد علي فعالية النظرية التعليمية وفلسفة التربية التي تتبناها المدرسة أو الكلية وباختصار فان البيان التوضيحي كما رآه بلوم وزملاءه يتركب من ستة تقسيمات والذي تمثل المعرفة أولا والتقسيمات الاخري هي القدرات الفعلية والمهارات مكونة الشمول التطبيق، التحليل، التركيب، التقييم، ويتصل بتلك الحقائق الخمس البيان المؤثر أو الاتجاهي، الاستقبال، الاستجابة، القيمة، التنظيم الخصائص القيمية أو القيمة المركبة.

وتصنيف انيتاهاروز للميدان النفسي/ حركي يتألف من ستة مستويات: الحركات الانعاكسية - الحركات الاساسية - القدرات الادراكية - القدرات الجسيمة الحركات المهارية - الايصال الحركي (لغة الحركات) الحركات التعبيرية الحركات التفسيرية. ومنذ أن نشرت قواعد هذا التصنيف، قام عدد من الكتاب بتطبيق هذه الأفكار علي مبادئهم الخاصة. فمثلا. وود (Wood) التي تعمل بالمؤسسة القومية للبحوث التربوية. قامت بتطبيق قواعد التصنيف في عام ١٩٦٨ علي تدريس الرياضه وبالمثل اجلستون و نيويولد طبقا عام ١٩٦٩ علي تدريس العلوم، بينما ابجلستون و لويك علي تدريس التاريخ في المدارس الانجليزية واخيراً اوجارستون ١٩٧٢ اقترح قواعد تصنيف للاهداف التربوية لعلم النفس والتي تقترب نسبيا الي مشاكل التمرين التدريسي العملي.

والذي رأه بلوم وزملائه لمساعدة المدرس كصانع اختبار ومقيم قد أصبح أعظم حجر زاوية في ايقاظ الميول لتطوير وتنمية المناهج الدراسية ومن ثم فأن عجلة التقدم تحولت من المنهج الي الاختبار، ومن الاختبار ثانية الي المنهج.

هيلدا تابا:

كان لاعادة اختيار الاساس النظري، للارتقاء بالمناهج نتيجة للموجه الحادة من النقد في المدراس بعد الحرب العالمية الثانية (٩) أن نشرت هليدا تابا أهم كتبها تطوير المناهج بين النظرية والتطبيق وقد اتبعت وجهة نظر كلاسيكية. وقد تم تأليفه في حوالى ٢٠ عاما. وتؤكد فيه أنها مدينة الي رالف تيلور و وريث شارترز. وذلك بتركيزها علي أن تطوير المناهج يصبح عقيما اذا فشل في شمول تغيير الدراسة فى الفصل الدراسي.

وتشعر تابا أن برنامجا للاهداف الموجوه، يمدنا بمحتوي عام يركز علي اهداف متعددة الانواع تسميها المنهج. والبرنامج المدرسي يتم ادارته بعديد من الناس كما أن هناك العديد من الموضوعات. والفصول، والمدرسين ومن ثم فإن بعض التركيز نحتاجه لكي تجعل هذه الجهود تميل الي الالتقاء عند حدود تامة خاصة. واهداف متماسكة، واكثر من هذا عديد من انماط النمو لا يمكن تطويرها بدون تأكيدات متماسكة من خلال البرنامج كلة. والتمييز الواضح يجب أن يتم بين مستويين من الاهداف:

الأول: الأهداف العامة والتي تتضمن ما نطلق عليه الحصيلة العميقة للمدرسة وعديد من الاهداف النوعية والتي تصف السلوكيات التي يمكن بلوغها.

ثانياً:الاهداف الاجرائية وهي تتصف بما يلي:

أ- يجب أن نصف أنواع السلوك المتوقعة عن محتوي ومدي تطبيق هذا السلوك.

ب- الاهداف المركبة مطلوب بيانها تحليليا وتفصيليا بشكل كاف لانه بدون شك هي أنواع السلوك المتوقع أو التي يطبق السلوك عليها.

- الاهداف يجب أن تصاغ بوضح حتي يكون هناك تمييز واضح بين الخبرات التعليمية المطلوب بلوغها لسلوكيات مختلفة.
- الاهداف يجب أن تكون واقعية، وأن تتضمن فقط الذى يمكن ترجمته الى منهج وخبرة الفصل الدراسى.
- منظور الاهداف يجب أن يتسع ليشمل كل الانماط للمحصلات التي تكون المدرسة مسئولة عنها.

هذه الاهداف التفصيلية ترشدنا الي القرارات التي يجب اتخاذها فيما يتعلق بالمنهج. واقتراح ما الذي سوف يغطي وما سوف يؤكد. وما هو المحتوي الاختياري وما هي الخبرات التعليمية التي يمكن التركيز عليها.

وبالرغم من أنها افتقدت بوضوح الي نظام تكنيكي لتدوين الاهداف التفصيلية فكتاب هيلدا تابا علامة علي بداية تيار جديد الاهتمام بالاهداف التربوية بين المدرسين المهتمين بأمور المنهج.

روبرت ماجر:

في عام ١٩٦٠ اقيم مشروع بحث في السلوك العلمي في المعمل المركزي للبحوث لشركة كاليفورنيا للالكترونيات(١٠) .. متضمنا افكاراً باقتراح لبرنامج تعليمي تكنيكي يمكن تقديمه في برنامج للتدريب في الشركة. وكان روبرت ماجر هو الذي يشغل سابقا عضو في وحدة الجيش للبحوث البشرية في قاعدة فورت بليس بتكساس والذي اصبح مهمتا ببرامج التعليم. وقد انضم الي القوات مع جون ماكن رئيس مهندسي المصنع للبحث عن امكانية تعميم نمط جديد من البرامج التعليمية المقررة علي خريجي الجامعة الملتحقين بشركة فاريان. منذ أن تم الاهتمام بمفهوم الاهداف قدر ماجو محاولة تطوير بعض العمليات الاجرائية وعندما حاول ماجر تعميم معيار أو مقياس لتقرير ما اذا كان الهدف وضع بشكل مفيد.

وكنتيجة لذلك. قرر ماجر ان ينشر كتابا للمدرسين والطلبة التربويين والي كل من يهتم بنقل المهارات والمعرفية الي الأخرين .. كتاب عن إعداد

الأهداف التعليمية .. خطوة اساسية لتعليم ناجح (ماجر ١٩٦٢) والكتاب كتب علي وجه الخصوص للمدرسين الذين تدربوا ليصبحوا واضعي برنامج ولم يمض وقت قليل حتي لاقي الكتاب قبولا واسعا عند عدد كبير من المدرسين البريطانيين والامريكيين .. وانه لمن العجيب ان الكثير من هؤلاء المدرسين يؤمنون بأن الاهداف ابتدائية عند ماجر.

فقد أكد جون جيلين في بحثه عن كتاب ماجو اشار الي أن كل شخص في ١٩٦٢ كان يبدو متكلما عن أهمية الاهداف المحددة .. وكتب التربية كانت تكتسب عنها ولكن لا احد يخطط .. ماذا فعلت عندما اعددتها؟ كما كتب ماجو نفسه. قبل اعداد الارشادات .. قبل اختبار المواد أو الطرق فإنه من الاهمية أن تكون قادراً أن تتبين بوضوح ما هي اهدافك؟

هذا الكتاب جول الاهداف التعليمية ليس عن فلسفة التربية أو عن كيف يجب أن تختار الاهداف أو ماهي الاهداف التي يجب اختيارها.

وإنما هو اقتراب عملي عن ماذا تفعل عندما تجلس لكتابة الاهداف: فهو يعتقد أنه إذا لم تكن واثقا الي اين أنت ذاهب .. فأنت معرض لبلوغ مكان آخر، وليس لك به معرفة.

الخلاصة

ان قضية الاهداف كما رأيناها ليست جديدة وأن أصولها من الممكن رصدها من البداية: فجوهان هيربارت، وهيربرت سبنسر في ألمانيا وانجلترا. وبعد ذلك من خلال النص الذي يسمي الاقتراب العلمي من حل مشاكل التربية.

مع التأكيد علي سيطرة النظام التحليلي خلال الثلاثين سنة الأولي من هذا القرن، فالمفهوم السائد أصبح أمريكياً نتيجة لاعمال فرانكلين بوبيت ووريت شارترز. وعندما انهارت حركة تطوير المناهج في ١٩٣٠ .. حافظ رالف تيلور علي الفكرة حية في عالم الاختبار والتقويم حتي أعيد تقديمها في المنهج الجديد عام ١٩٥٠ هيلدا باتا وروبرت ماجر السابقين في محيط نظرية المنهج والاخيرين في ميدان برامج التعليم. أعاد تبسيط. التكنيك والجزء

الجوهري لعملية التصميم في المناهج والتدريس.

وهذا ما يتضح في كتاب جان بياجيه من التعليم وسيكولوجية الطفل ١٩٧١ الذي يؤيد فيه الطرق الحديثة للتعلم، ويؤيد كل الاراء التي تقف ضد المدرسة التقليدية مثل أعمال بستالوتزي و فروبل و وروسو، ولكنه اضاف اليها قوانين النمو العقلي من خلال دراسة سيكولوجية الطفل التي تساعد في عمليتي: التعليم والتعلم .. وتتمثل وجهة نظر بياجيه في أن المدرسة التقليدية تضع قيودا علي التلميذ علي الرغم مما يبذله العلم من جهود، الا أن التلاميذ الموهوبين الذين لديهم نشاط زائد يواجهون بضغوط من جانب المعلم والمدرسة. علي العكس من المدرسة الحديثة التي تركز علي النشاط التلقائي في اطار الميول والاهتماما. وبذلك يتولد النشاط والابتكار .. فالتلميذ عدما يتعلم من خلال سلوك حل المشكلة فإنه يستفيد من خبراته السابقة، ويختبر الفروض التي يضعها. وبالتالي ينمو تفكيره ويتكون لديه نشاط عقلي يواجه من خلاله المشكلات التي تواجهه. ولذلك فان طرق التدريس يجب أن تعكس الاهداف الاجتماعية .. فالمدرسة ليست هي المكان الوحيد للتعلم، ولكن التعليم يشمل البيئة كلها .. وبالتالي تتحدد مسئولية المعلم في توجيه التلاميذ في ضوء قدراتهم واهتماماتهم – الي الانشطة الهادفة التي تؤدي الي اشباع هذه الحاجات والميول .. وهنا يأتي أهمية تنمية التفكير الذي يلعب دورا حيوياً في تفاعل التلميذ مع بيئته.

وهكذا فإن الاهداف يمكن رؤيتها أيضا من خلال القيمة كمعيار للسلوك المتوقع من جانب الفلسفة السائدة في المجتمع وتطوره .. وهذا التوجه القيمي نحو تفسير الاهداف وما يترتب عليها من اجراءات تخطيط وتنفيذ للمنهج الدراسى يدعونا الي دراسة المضمون الاجتماعي للمنهج والذي يتحدد فيما يسمي بالمنهج الخفي أو المستتر.

ذلك أن الذي يجب أن يتقرر ليس افتراضا واحداً أو بديلا واحداً أحسن من الأمر في تنظيم المنهج، وإنما المشكلة أكثر تعقيداً من ذلك .. ما الذي يجب أن يتقرر عندما يكون أحد الافتراضات ملائم عن الأخر؟

الفصل الرابع

محتوى المنهج

Curriculum Content

أن تخزين المعلومات تم استرجاعها لاجل تعلم الصفات وللاستخدام في الحياة اليومية هو عملية متواصلة للنشاط الانساني بينما ترجع بنا الي الوراء للأشكال المبكرة للنشاط الإنساني نري أن نشاط الإنسان أصبح أكثر إنتاجية مع كل تطور من التحول البيولوجي والثقافي.

أنه موضوع قديم ولكن الإكتشافات الحديثة والتأمل في الأصول التاريخية والفسيولوجيا والتقدم في التكنولوجيا الإلكترونية التي تبرع في تقديم الجديد في كيفية تجميع وصيانة المعلومات.

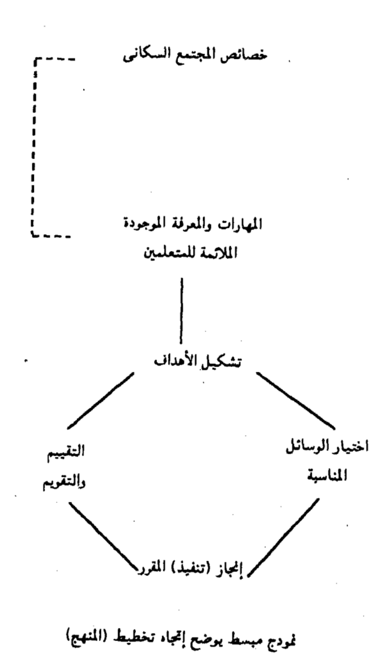
ونحن الآن نعرف فترات أربع من هذا التطور:

١- إن المعلومات التي تتصل بعلم الوراثة وهي تلك المعلومات المختزنة في تركيب تاريخي والتي توجه ردود الأفعال المبكرة (الأولي) لدي الطفل في مواجهة البيئة وكل ما نعرف وتأثيرات تكيف الأطفال وفقاً لظروف وحقائق وأوضاع العالم.

٢- ونشود معلومات أكثر تطورية .. المكتسبة بالتجربة والخبرة والمخزونة بالذاكرة.

٣- وخلق الرموز - الخط والشكل، الكتابة ، التدوين الرياضي - التدوين الموسيقي التي بواسطتهما تم تخزين المعلومات وحفظهما خارج الذاكرة وجعل تجميع المعلومات والمعرفة ممكناً فوق ما كان يحفظ بواسطة الذاكرة وحدها.

٤- إن التقدم التكنولوجي في تخزين المعلومات (عن طريق الطباعة وبنوك الذاكرة الالكترونية ليس فقط زاد في طاقة وثقة التخزين ولكنه زاد بسرعة معدل الاسترجاع.



نموذج مبسط يوضح إتجاه تخطيط (المنهج)

لعهود لا ندري كم طولها كانت البقية من خبرات البشرية تخزن في

ذاكرة الانسان وحدها ولكن تنتقل من جيل الي جيل بملاحظة سابقة بما يفعله الأخرون وتقليد أدائهم وبالكلمة التي يتفوه بها القيم.

كل تجميع المعرفة محدود بالنسبة لما يمكن أن نسترجعه ونتذكره والمستخدم في المعيشة اليومية .. وما كان يأتي عبر الطقوس والشعائر الي جانب الخرافات والاساطير.

ولكن التعليم بدرجة كبيرة يعتبر حادثاً عرضياً وكانت الظروف الفردية بين الأفراد بالنسبة للمعرفة المجمعة لديهم يحكمها بدرجة كبيرة مدي الخبرة والحالة الكيميائية والفسيولوجية للأجهزة العصبية (الخوف – القلق – التفكير) أما المعلومات الغير أصولية – تاريخية – كانت محفوظة في ذاكرة الإنسان وكان إكتسابها يتم عن طريق الخبرات المتفق عليها والانشطة اليومية والدراسة كما تظنها اليوم أصبحت غير موجودة.

عندما أصبح ذلك ممكنا من خلال الكتابة والأشكال الأخري للتعبيرات الرمزية لتخزين المعلومات خارج الجهاز العصبي فإن تجميع المعلومات ليس فقط أصبح سريعاً ولكن كمية المعلومات التي يستطيع أن يكتسبها لمدي طول حياته أصبحت مضاعفة عدة مرات.

وأكثر من ذلك هؤلاء الذين تعلموا لكي يستخدموا كانوا قادرين علي وقع مكتسباتهم الفكرية فوق مستوي هؤلاء الذين إفتقروا الي المعدات لكي يسدوا صهاريج المعلومات.

إن تخزين المعلومات من خلال نظم رمزية لم يساعد في زيادة سرعة تجميعها فقط ولكنه ايضا جعل من الممكن إستنباط طرق لزيادة معدلات السرعة التي يستطيع المرء بواسطتها إسترجاع واستخدام المعلومات.

التعليم علي نطاق واسع أصبح ملائماً بعد أن أصبح ممكنا تخزين المعرفة في ذاكرات الكترونية وأيضا زيادة وسرعة تجميع المعارف.

ولأن التجميع يزداد بسرعة فائقة يصبح من الأمور الملحة أن تكتشف أيضا طرقاً لزيادة معدل التعليم.

والعمليات التعليمية ربما لم تتغير عبر آلاف السنين ولكن بحوث التدريس وتطور التكنولوجيا التعليمية من الكتابة والطباعة إلي بنوك المعلومات سوف تمكن مهنة التدريس من زيادة نسبة التقدم.

Unpacking in formation for learning two: glassic views:-

واحدة من المشاكل المستمدة خاصة بعلم أصول التدريس حول كيفية تفريغ المعرفة المختزنة وتوجيهها بطريقة ما لتيسير التعليم الأمثل.

هذه المشكلة قد تسببت في الرجوع الي القضية: الطفل إزاء المنهج والنظريات التي تمثل نموذجاً تتبع دوي ومورسين.

ففي نظر Dewey كان يوجد تصورات للمعلومات. كان يوجد المعلومات المختزنة الخاصة بالجنس البشري. والعناصر المختارة والتي منها إنبثعت الدراسات التي وضعت فيما بعد البرنامج المدرسي.

وقد أسماها Dewey مصادر المدرس أو الرأسمال المتاح هذه المعلومات بأية طريقة ليست محتوي بالنسبة للمتعلم ما عدا ما هو احتمالي وقد أصبحت محتوي بالنسبة للتعلم عندما ما نظمت وعولجت وأصبح لها معني من حيث هي نشاط هادف يجذب المتعلم وهكذا بالنسبة لـ Dewey لم يكن هناك تصورات فقط للمحتوي بل تصورات إيضا للمنهج.

أولهما أن المنهج يتكون من دراسات علي مستويات متنوعة خاصة بتطور المتعلم هذا المنهج يمثل المصادر التعليمية بالنسبة للمدرس.

وفوق ذلك كان هناك المنهج المكون من الخبرات التي فيها المحتوي الملائم الذي يشمل الأنشطة الهادفة للطالب والذي تم تأسيسه علي الخبرات السابقة المتخلفة هذان المنهجات لم يكونا متماثلين لشئ واحد - مسألة الموضوع الاحتمالي المقدم للمتعلم لم يطرق أبداء التمامية في خبرة المتعلم.

كان هناك دائما شئ ما متروكاً ولشئ آخر بينما بعض المحتوي أدخل خبرة المتعلم ظل هناك معاني مصاحبة غير متوقعة ظهرت للعيان خلال مزاولة الأنشطة.

ومثل Dewey كان Morrison الذي عرف المعلومات المخزنة علي أنها

مصدر تعليمي ولكنهما اختلفا حول ما هية المصدر المكتسب بواسطة الطالب بالنسبة لـ Dewey كان الطريق الي دخول غرفة التخزين لكي يصبح متضمناً في سؤال أين كان يستخدم المصدر في البحث.

بالنسبة لموريسون كان المدخل من خلال دراسة بواسطتها قصد إلي استخدام اللغة ومهارات أخري رمزية لكي يحل الشفرة ويستوعب المعلومات وقد تطلب هذا أن يملك الطالب الدافع وأدوات التعليم والمواد.

إذا طبق الطلبة علي أنفسهم وأمدهم المدرسون بالمعلومات الصحيحية والاختبارات وأمدوهم بالتعليميات الصحية هي تتم السيطرة في هذه الحالة يمكن أن يتعلم الطالب.

تعلم الطلبة أن يفكروا طبقاً لما حصلوا عليه من معرفة موضوع المدرسة – الرياضيات، العلوم، اللغات، التاريخ وهلم جراً هي- طرق أولية في التفكير والطالب الذي يدرس نظاماً بتمكن ولنقل التاريخ يتعلم ايضا أن يفكر كما يفكر المؤرخ. كل واحد من هذه التصورات عن المحتوي، وكيف يتلاءم الفرد مع المحتوي كل هذا يتبع من الخبرة العملية. كما يمدنا به البحث ولكن الحقيقة الكاملة يمكن ألا تعتمد كثيراً علي كليهما.

والكلمة الأخيرة عن كيف نحفز وتساند ونرشد العملية التعليمية التي لم نصل إليها بعد ومدي معقولية كل وجهة نظر يعتمد جزئياً علي مستوي التعليم.

المدرس والمحتوي:

بعض طرق التدريس تقلل علاقة التفاعل بين المدرس والطالب ففي بعض مواقف التدريس يعتبر هذا الوصف كافي. عندما يؤثر المعلم علي الطالب من خلال توصيل المحتوي يحول علاقة عملية التفاعل الي تأثيره مثل لعب الحيوانات.

المعلم عندما ما يريد توصيل سلوك معين للطالب فإنه يتجاهل عملية العلاقة بين الطالب والمدرس للوصول الي الحقيقة أو الهدف المطلوب.

وهذه الحالة من العلاقة Person - To - Person inter عندما يكون هدف المحتوي غامض ولكن هذا مركز المعلومات التعليمية.

وتوجد علاقة تفاعل بين المدرس والطالب من أول الي آخر المحتوي يجب أن تكون معلومات المدرس من المحتوي التعليمي مختلفة من شخص الي آخر.

إكتساب الطالب التعليم من العلوم والرياضيات أو أي مواد أخري فتجدها مختلفة عن التي يستخدمها في النشاط الوظيفي.

مثل: المهندسين الذين يدرسون التاريخ أو الانجليزي فاستخدامهم ليس مفضل بالذي يتعلموه في عملهم الخاص أو علي حسب المهنة - بينما نجد أستخدامهم المباشر لعلوم الفيزياء والرياضيات في مجال عملهم.

نري أن أهتمام المهندسين بتطبيق دراستهم علي المشاكل الخاصة بعملهم غير أنهم يفصحوا ويستنتجوا خبرات تختلف عن الاشخاص الأخري ونجد نفس الشيء بالنسبة للطلاب الذين درسوا وتعقبوا المواد لتأدية الفرص من التعليم العام.

وباختصار:

أن المعلومات التي اكتسبها الطالب في مراحل تعليمه تختلف تماما عن معلوماته في الحياة العملية.

وحيث أن محتوي المعلومات عند المعلم هي أساس وظيفته بينما عدم وجود المعلومات يؤدي الي عدم التعلم.

عملية التدريس ليس فقط تعريف وتعليم المحتوي ولكن لابد من تحليل المعلومات إلي أجزاء ووضع هذه الأجزاء معاً في تكوين علاقة جديدة لفهمها وتحليل أنواعها وبنائها ومنفعتها وانحرامها وبذلك تتم عملية التعليم.

المحتوي كمفاهيم:

عادة يحصل الطلاب علي المعرفة القليلة أو عدم المعرفة عن أنواع المعلومات المختلفة أو تكوينها في الفصل الدراسي.

بالنسبة للطالب فيكون التمييز بين أنواع المعلومات محكم أما لعامة الطلاب فيكون التمييز مفقود.

والمدرسين الذين يحصلون علي المعلومات من الدراسة الأكاديمية بدون معرفة أو فهم لاشكال المعلومات المختلفة (مثل الافكار - الاسباب - التأثيرات - الاجراءات - القيم - القواعد - الحقائق) يجدون صعوبة في توصيل التعليم.

وأنواع المعلومات هي بالضبط الهدف من التعليم وكل نوع من هذه المعلومات يتطلب طريقة خاصة لتدريسه.

- المدرسين الذين يدرسون أشكال المعلومات بكيفية مؤثرة أو فعالة، يعرفون عناصر كل نوع وكيف يربطون ويستخدمون هذه الأنواع من المعلومات) في المواقف المختلفة.

باعتبار الرأي شكل من أشكال المعرفة فماذا يكون، وما هي عناصره، وكيف يدرس. نحن لا نري عالمنا كله ولكن نقسمه الي مجموعات. بترك السؤال سواء المجموعات الخاصة ببناء العقل الذاتي أو للخبرة فنحن نفرق الاشياء عن بعضها البعض ونلاحظ فيها أوجه الشبه أو الاختلاف. نحن نجمع الاهداف من بيئتنا بعيدا عن السلوك المميز. Psychologically speaking

وبالنسبة لكلام علم النفس فهذه المجموعات أو الاجزاء تكون أفكار ونحن نضع هذه الافكار أو الاشياء المتشابة معاً ونستبعد المختلفة عنها في سلات المعرفة.

عندما تنتقل الآراء أو الأفكار شفويا فتكون تعريفات. وفي الشكل الكلاسيكي. In its slassic foem

التعريف يدل علي المجموعات ويمكن تحديد خصائص هذه المجموع وطبيعة هذه الخصائص تختلف من تعريف لأخر علي حسب كيفية تناول المدرس للتعريف أو المعلومات.

أحيانا توصف أو تخصص الخصائص ببساطة وفي حالات أخري ما هي

مجموعة الأهداف المستخدمة أو ماذا يعملون.

أحيانا وخاصاً في الدراسات العملية يعبرون عن المعلومات أو الافكار بطريقة عملية كما في حالات المعادلات وغيرها.

وفي الملخص النهائي نحن نفسر عالمنا بالأفكار والآراء. فإذا رأينا شئ يحيرنا أو يقلقنا يمكن أن نفهمه إذا حدناه كنوع ينتمي الي أفكارنا المعروفة علاوة علي ذلك فتكون الآراء هي حجر الأساس لأفكارنا وبهذه الأفكار نستطيع بناء أو تشييد الاقتراحات والقوانين والقواعد وغيرها.

التعريفات (التعبيرات عن الافكار) تمثل العناصر الأساسية من المحتوي فنري المدرسين يهتمون بكيفية تعليم الأفكار (سواء كانت مادية أو معنوية) ومدي تأثيرها.

علماء النفس يخبرونا بطريقة تدريس الأفكار لاصدار بما يتبع إنجازه سواء كان هذا الشئ المعطي ينتمي أو لا ينتمي لسلة المعرفة. نحن تستطيع أن ندرس الأفكار بمساعدة تعليم الطالب لإستخدام القاعدة في التصميم أو الإنجاز سواء كان هذا الشيء أو غيره ينتمي للمجموعة.

وهذا يمكن عمله بإعطاء الحالة (الدليل) الموجبة والسالبة أو بسؤال الطلاب لإعطاء أمثلة مماثلة حتي يتقنوا الأفكار، وذلك بتطبيق القاعدة بدقة حالة بعد حالة.

وهذا التكوين البسيط ولأراء متعددة يكون تأثيرها حقيقي ومع ذلك فائدتها محدودة ولاتوفق المدرس المتمسك بها من فكرة الي فكرة.

الدراسة الحقيقية عندما الطلاب يمتكلوا الافكار الرئيسية من المنهج ويكون لهم القدرة علي ممارستها عمليا لتحقيق هدف معين ولكن نجد الكثير من تعليم الافكار عن معرفة الخصائص البسيطة الضرورية. ولذلك كيف يتم عملية تعليم الأفكار.

وعملت عدة طرق بالاضافة الي إعطاء أمثلة الخصائص للمجموعة وهي:

- وصف وظيفة المجموعة.

- تحديد حالة الإجراءات أو أسباب المجموعة.
- وصف الطريقة التي تنتمي وتطور وتغير في المجموعة.
- وصف بعض الاجراءات التي تشمل المجموعة.
- ملاحظة اختيار الطرق التي يستخدم فيها إسم المجموعة.
- ملاحظة المقارنة بين المجموعة المتشابهة والمجموعة المختلفة.

الطلبة عامة يكتسبون محتوي السلوك مع قليل من المعرفة لمختلف الأنواع من المعلومات وتركيبها. بينما هذا وضوحه مختلف لعامة الطلبة. لان فن التعليم بالنسبة للطلبة يكون صعب والمدرسين اللذين يكتسبون معلومات من اكاديمية من التعليم بدون معرفة أو فهم للأشكال المختلفة لهذه المعلومات يكونوا غير قادرين علي توليد تعليمها لإن أشكال المعلومات والإدراك والأسباب والتأثير والقوانين والحقائق يحدث بإحكام تعليمها وكل شكل من هذه الأشكال يحتاج الي كل أساليب التعليم. لذلك المدرسين اللذين يدرسون اشكال المعلومات بالربط يعرفون العناصر لكل شكل وكيف يستخدمون هذه الأشكال في مختلف المواقف.

ويعتبر Concept كشكل من أشكال المعلومات ممثلا نحن لا نري عالمنا ككل ولكن نفسه داخل مجموعات ما هي؟ وما هي عناصره؟ وكيفَ نعلمها؟ الاسئلة الماضية تساهم في التعليم الذهني أو الخبرة فنحن نميز شئ من الأشياء الأخري ونلاحظ أوجه الإختلاف والتشابه. وهذه المجموعات تكون Concept وداخل سله المعرفة نحن نضع اشياء متعلقة ببعضها وشاملة اشياء اخري غير متعلقة ببعضها.

عندما Concepts قدم تعريف الأفعال في شكل كلاسيكي تم تعريف الفصل وقدم صفات بواسطتها عرفت حاله الفصل ولكن طبيعة هذه الصفات سوف تختلف من تعريف لأخر معتمدة علي كيفية تناول المدرس لهذا التعريف. وأحياناً الصفات تكون بسيطة ومفهومه في التحليل النهائي.

نحن نفسر عالمنا بـ Concept اذا نحن رأينا بعض الالفاظ أو الاضطرابات

نحن نفهمها اذا نحن عرفنا انها واحدة من الأنواع المتعلقة بسلة المعرفة.

Concept يكون بناء سد لأفكارنا مع ذلك نحن ننشئ مناقشة وقوانين الخ.

وتعرف Concepts: كعناصر اساسية من المحتوي المدرسون يهتمون بكيفية Concept نظريا وعملياً في تستطعون تعلمه. وعلماء النفس يخبروننا أن طريقة تدريس Concept يكون لإعطاء تصميم القانون أو لإعطاء أي شئ متعلق بسلة المعرفة نحن نستطيع تدريس Concept بواسطة مساعدة الطالب المتعلم نفسه لوضع منهج وهذا يمكن أن يحدث بواسطة اعطاء امثلة سالبة أو إيجابية أو بواسطة سؤال الطلبة لإعطاء أحوال مماثلة حتي يتغلب الطالب علي Concept لذلك نستطيع تطبيق القانون بالضبط لحالة بعد الأخري. هذا شكل بسيط لتصورات كثيرة تكون بلا شك مؤثرة وبينما منفعتها تكون محدودة والمدرس غير الناجح يلتصق بأشكالها من تصور الي تصور هذا بالطبع حقيقياً أن يخبروننا اذا كان هذا الشئ واحد من الأنواع أم لا.

لكن ذلك يحتاج لتعلم كثير من Concept عن المعرفة البسيطة لضرورة الصفات. لذلك تعليم Concept يحتاج لعدد من الطرق بالاضافة لإعطاء مجموعة من الصفات المتماثلة وغير المتماثلة كالأتي:

- تناقش وظائف المجموعة.
- نعرف الحالة التي تسبب المجموعة.
- نناقش الطريقة التي بها المجموعة تنمو – تتطور وتتغير.
- نناقش بعض الأساليب التي تشمل المجموعة.
- نلاحظ الطريقة المختبرة التي بها اسم المجموعة يمكن أو يستخدم.
- نلاحظ الإختلاف بين استخدام واحد أو معني الإسم للمجموعة وبعض الإستخدام الآخر أو معانيها التي تمتلك.
- نلاحظ طريقة منافسة المجموعة مع شبيهاتها تعلن بإختلاف المجموعة.

ماقبل المحتوى والمفاهيم:

بينما الطلاب يتعملون ادراك عدد عظيم من النظم المختلفة من القرأة والخبرات اليومية وذلك يساوي أهمية التعليم ليس إدراك خاص ولكن للذي يدركه. لذلك نعلم أن الادراك يكون مجموعة.

هذه المجموعة تمتلك صفات ضرورية بواسطتها تقرر بعض الأشياء في عضويتها وهذه المجموعة تملك اسم وهذا الإسم ليس اكثر من تصور لإسم شخص ويكون الشخص.

ولكي نعرف هل الإدراك يكون في جزء قادر علي تميز التصور كشكل من اشكال المعلومات الأخري. التصور غالبا يكون مخطيء للحقائق (عندما نحن لاتفهم الإختلاف بين الحقيقة والتعريف من السهل أن يقع داخل شبكة لمعانى بعض الكلمات. ذلك ممكن أن يحدث داخل الفصول .

وهنا يجب أن نلاحظ أن هناك مقياس يستخدم للكلمات.

تأثير الأسباب علي المحتوي:

نوع أخر من معلومات المدرس يكون له تأثيره على الأسباب، فعندما تستخدم بعض التعبيرات مثل resuts in, Contributer to, determines, leads to - v, produces and, responsible for couse. زو لهذا فان علاقة تأثير الأسباب غالبا ما يكون صعب في معرفته وتفسيره.

عادة أسباب المحتوي تكون منتجة عندما تكون الأحداث مشروحة أو محسوبة، ففي بعض الحالات يبدأ المدرس يبدأ بوصف التأثير ثم يرشد الطلاب لإكتشاف السبب أو الأسباب.

في حالات أخري تكون نقطة التحول سبب يتبع بواسطة مجهود لمعرفة تأثيرها. في علاقة تأثير السبب العناصر المفيدة للتأمل تكون دليلك إلى أن نتيجة السبب في بعض التأثير أو أنها تعطي تأثير ينسب الي بعض السبب أو الاسباب.

للتعامل مع احتياجات علاقة السبب بين بعض الاشياء المدرس يفهم الانواع المختلفة من علاقة الاسباب يتبع.

١ – العلاقة في X تكون ضرورية وكافية لإنتاج:

مثال: فيـروس Golis يكون ضروري وكافى ليصبح الشخص مـريض بالكبد بدون الفيروس لن يحدث المرض وليس هناك أي شئ مهم لحدوث المرض.

(٢) العلاقة في × تكون ضرورية لإنتاج

مثال: الشخص لن يستطيع تعلم حكم الأوزان اذا لم يكن عنده خلفية لذلك فالخلفية ضرورية للشخص كي يتعلم الحكم علي الاوزان لكنها غير كافية بالاضافة الى إن الشخض يجب أن يملك خبره في رفع الأوزان واختلاف أهميتها تحت حالات خاصة.

(٣) العلاقة في × تكون كافية لإنتاج

مثال: عندما تزيد تكلفة العمل نجد أن الثمن سوف يرتفع لذلك تكلفة العمل كافية لزيادة الثمن ولكن الزيادة ممكن أن تحدث بدون تكلفة العمل. لذلك نقول ارتفاع تكلفة العمل ليس ضروري لزيادة ثمنه.

(٤) العلاقة في × تساهم في أنتاج

مثال: المنافسة بين الدول علي المصادر الطبيعية تساعد في الانتاج الزراعى ولكن كل منافسة ليس من الضروري أن تكون كافية نعلمها.

(كذلك من الضروري لكل الدراسين أن يتعلموا الأنواع المختلفة من العلاقات)

القيم كمحتوي: Values as Content

النوع الأخير من المحتوي يتكون من قيمة المعلومات. هذا النوع من المعلومات غالباً يكون متداخل مع الاتجاه وغالباً ما تكون الإتجاه مع أو ضد بعض الأشياء أو لإحداث أو الموضوعات الخ. وتكون قيمة المعلومات نوع من الإدراك. تصور الحالة يكشف بواسطة قياس التفصيل التي عادة يكون معرفته غامضة . قيمة المعلومات تتكون من بعض المجموعات من الأهداف التي تعد بواسطة المقياس للقيمة بعض الأشياء المعدلة.

نحن عندما نقول هذه برتقالة مثلا: نحن نملك معيار تماماً بواسطة يكون المقياس وتسأل لماذا نقول إنها هذه المقياس، سيكون الجواب أنه كثير العصارة والبذر والحلوي ويمكن أن نضيف ان شحنه جيد ونسيجه ينشر ولونه جذاب. (في هذه الحالة يوجد هدف للتقيم. أسمي برتقالة بالاضافة الي قيمة الكلمة جيد ومجموعة مقياس حكم البرتقالة جيد).

بينما التقييم للأشياء بالاتصال والجمال والحقيقة أو أي كان. والقيم سوف يتكون من معدل الاشياء بواسطة المقايس المعروفة أولاً.

وتوجد ابحاث عن حالة الفترة من عدة مصادر، هناك تقريباً اختلاف بينا الإعتراض يكون جزئياً نوعاً ما ونسب لها بواسطة المقياس. وممكن يكون هناك اختلاف عن الحقائق أو اختلاف عن المقايس.

وفي هذه الحالة يكون الاختلاف بين الاشخاص عن قيمة الاهداف. ويكون ايهما صعب في تحليله. ففي تاريخ الفصول السؤال الذي طرح كان هل أدم كائن رئيس قوي. أراء بعض الطلبة إنه كان زعيم قوي البعض الآخر كان مناقض للرؤية. والمناقشة تصبح دليل لإختلاف المقايس. والمدرس كان يري ذلك بسرعة ويعمل علي متابعة الملاحظة.

- الان هذدا المقياس والمقدرة للحصول علي عرض للبرنامج يمكن أن يحلل ويناقش واذا توافق يمكن أن يسهل اليها. وتناول قيمة المعلومة يكون صعب وعملية معقدة جداً ومن تحليل المقترحات يكفي أن نقول أن يتجه المعلومة تمتد داخل وخلال الموضوعات المدرسية وداخل نطاق المناطق المهملة من التعليم. توصيل اخلاقي.

المحتوي وعلاقته بالأهداف:

أهمية تطوير المنهج ليست فقط لفهم طبيعة المحتوي ولكن ايضا لمعرفة علاقته بالأهداف التعليمية. وأحياناً نطالب بأن يكون هناك إستعمال مباشر بين المحتوي والأهداف المدرسية. وفي كثير من الحالات يكون الأتصال بين المحتوي والأهداف لطيف جداً وغير مباشر اذا وجذ ككل (وحدة)

- نتأمل هذا المثل وهذه الأهداف للتطور.

١ - صفات جيدة واحترام الذات.

٢ - الشعور بقيمة وفضل النفس والفخر بعمله.

٣ - مدينة جيدة.

٤ - عدد عائلي جيد.

عندما نتعامل مع محتوى المنهج يكون صعب فعلا اذا لم يكن فعلاً لتحديد جوانب المحتوي التسلط ونتيجة الأهداف السابقة بواسطة وسائل الحقائق والمعرفة والأساسيات والقيم نحن تدرك بيئتنا وحل مشكلاتنا وخلال التألف والتعاون لتقديم المعلومات وهم قادرين لتكوين تكنولوجيا جديدة وزيادة كفائة العمل وتسهيل تدبير وإدارة النظم الإجتماعية المعقدة. لكن لكل المعلومات لا تعمل علي تحسين الزواج وتحسين المدنين وزيادة الإنسانية وزيادة احترام النفس.

لذلك (الاتصال بين محتوي المنهج وهذه الأهداف يكون غير مباشر ولطيف)

- ليست نظم الأغراض - هذا يشتق من المحتوي وكيفية تناول معرفة عندما نستطيع حفظه غبياً وفهمه وتفسيره وتحليله وتغذيته، وايضا تركيبه، اذ أمكن وصف هذه الأغراض سوف تخسيرنا عن توقعات السالبة للتعلم ونو السلوك والذي سوف تأخذ العملية التعليمية.

ولكن نعتمد علي استنتاج السلوك المستقبلي للشخص وعلاقة بالأشخاص الأخري أو فعلاً ما الذي سوف تفعله نتيجة المعلومات المكتسبة ويكون مشكوك فيه. في الحقيقة اذا المدرسين ليسوا فقط يدرسون المحتو ولكن ايضا للتحكم في اليو المدرس تعلم الطلبة وهم بذلك سوف يصبحو مركبة للتصرفات والسلوك الإنساني.

علي فرص إن الإشارات الغير ملموسة لأعلي مهمة وإن المدرسة بتطالب بتأثير لاصفة علي طلابها. السؤال الطبيعي سيكون كيف وتحت اي -

التأثير سيكون مدرب. اذا لم يأتي ذلك خلال دراسة الحقائق ومعرفتها واساسياتها وإدراك القيم. كيف يحدث هذا؟ اجابة هذا السؤال سيكون بواسطة وسائل غير مؤكدة. نحن لا نعرف تصورنا سوف يظهر غير ملموس ترغيب البعض بواسطة البيئة الغير رسمية للمدرسة والبعض بواسطة جو الفصول المدرسة والبعض بواسطة سلوك المدرس ورمق الصلبة.

لذلك تأثير المدرسة يكون واسع عن التعليمات داخل المحتوي في المنهج.

بينما نحن نتشرف بالأهداف التعليمية - الانتباه يعطي لهم بشكل رسمي الحق في تخطيط المنهج وفى ادراك التعليمات ويكون ذلك اكثر فاعلية.

ما الذي يعرف المدرس أو الذي يجب أن يعرفه عن محتوي التعلمات وذلك يختلف من شخص لأخر؟

المدرس يجب أن يعرف الطرق المختلفة لنتائج المحتوي وحكمها يكون صعب وعلاقتها بالخبرات المتعلمة والمساعدة للإنتفاع وأخذ بعضها ووضع علاقات جديدة وكيف يعرفها وبحللها بأشكال مختلفة.

(وذلك دليل تجريبي لمساندة الرؤية بأن فهم المدرس لأشكال مختلفة من المعلومات وتناولها لعمل اختلاف في تعلم الطلاب ذلك يكون سبب جيد للنظر لأمام لتحسين معدل التعلم مع زيادة قدرة المدرس علي تناول اشكال المعلومات.

وأخيراً مساهمة خبراء المنهج والمدرسين لتأثير المعلومات يجب أن يكون متعلق مباشرة لإكتشاف إشكال محتوي المنهج في مجال البحث والممارسة).

تطوير الانماط التنظيمية في كتابة نصوص المحتوي

كتب العالم ثورنديك Thorndyke في مقالة ١٩٨٧ أن السبب في صعوبة القراءة يتجلي في عدم قدرة القارئ علي تنظيم وفهم العلاقات التنظيمية في المادة المكتوبة.

أما المربيان ملك السترMccalister ونيلا Nilas ١٩٦٤م فقد وجد أن الانماط التظيمية تساعد التلاميذ علي الفهم. وحيث أن هذه الانماط توجد في محتويات متنوعة، فقد أوضحت نيلا أن الانماط التنظيمية المختلفة توجد في محتوي المواد المختلفة سواء كانت رياضيات أو علوما، أو مواد اجتماعية، كما توجد في محتوي مادة ما، فقد اقترحت نيلا ضرورة المام التلاميذ بها فادراك التلاميذ التغيير في هذه الانماط يمكنهم ايضا من ادراك العلاقات بين المعلومات المكتوبة مما يساعدهم علي الفهم.

وكتاب أخرون مثل بامبز Bumpus وملك جاير McGuire ١٩٧١، نايلز Niled ١٩٧٤، ديكانت Dechant ١٩٧٠ قد نادوا بضرورة تشجيع المعلم علي أن ياسعد التلاميذ علي التعرف وتعلم الانماط التنظيمية من أجل أن يزداد انتباههم اثناء قراة النصوص المتضمنة في الكتب.

أما الإبحاث الحديثة في مجال مهارات الفهم Comprechensive فقد اشارت الي أن فهم النص في مادة ما يعتمد علي تحديد اسكيما Schema فتمكن القاري التي تعد من مهارات الفهم، حيث تساعد القاري علي فهم المعني الكامل للنص. فمعلومة معينة يمكن أن تتكر في ذهنه معاني مختلفة اذا كنت نفس المعلومة بانماط مختلفة.

دور القاري والكاتب في الأنماط التنظيمية

هل المام القاري بالانماط التنظيمية له دور فعال في فهم وتعلم معلومات النص؟ أن نتائج الابحاث تشير الي ان مهارات القاري في فهم معلومات النص تظهر بوضوح اذا كان يعرف انماط تنظيم معلومات النص Schema textual فيتمكن من استخدام استراتيجيتها لفهم وتعلم المعلومات المتضمنة في النص،

وتذكرها فالقارئ الذي يحدد ويستخدم نمط الكاتب التنظيمي للمعلومات كما يقرأه ريسترجعه، يتذكر ما يقرؤه اكثر من القارئ الذي لم يعرف أو يستخدم بنية الكاتب لتنظيم المعلومات (بلاث Bluth، براندت Brandt، ماير Meyer ١٩٨٠).

وهناك ابحاث ركزت دراستها علي أنماط معينة لتنظيم المعلومات، علي سبيل المثال في الأعوام الماضية تمت دراسة سلسلة كبيرة من الابحاث لتحديد أنماط كتابة القصة، فقد كانت النتجة لهذه الابحاث تشير الي أن تذكر القصص يكون افضل كلما تنظم محتوي القصة طبقاً لقواعد القصة Story grammar علي سبيل المثال كوزمسكي Kozminsky مانتل Manate وكينتش Kintsck ١٩٧٧ وستاين Stein ١٩٧٦ وثورنديك Thorndyke ١٩٧٧. كما أثبتت نتائج ابحاث ثورنديك ١٩٧٧ أن أي تغير في التنظيم البنائي لاجزاء القصة مثل وضع جزء بدلا من الأخر أو تأخير جزءا قبل الآخر ينتج عنه سوء الفهم وبالتالي عدم تذكرها.

وقد درس دانسرو Danserau وبروكس Brooks ١٩٨٣ انماط التنظيم البنائي المعلومات Structural schema في النظريات العلمية وحددا اولا التصنيفات المعرفية الهامة لفهم النظريات العلمية علي ٣٠ شخصا في مستويات البنائية للمعلومات. فالافراد الذين قرءوا انماط التنظيم البنائي للمعلومات استطاعوا استخلاص الافكار الرئيسية اكثر من الافراد الذين قرءوا صفحات ليست مبنية علي انماط التنظيم البنائي للمعلومات.

من الدراسات السابقة سواء ابحاث قواعد القصة Story grammam أو ابحاحث دانسر وبروكس ١٩٨٣ يمكن أن نستنتج أن تنظيم معلومات النصول طبقاً للانماط التنظيمية تمكن القارئ من فهم المعلومات وتذكرها تلك المعلومات التي يتضمنها النص المبني علي هذه الاسس بطريقة افضل من النص الذي يفقد التنظيم المتفق مع انماط التنظيم الشائعة.

ومما سبق يتضح إن الإبحاث الخاصة بمجال القراءة والفهم تشير الي أن قدرات القاري علي تمييز انماط تنظيم المعلومات أو استخدامها تلعب دورا هاما

في نجاح فهم ما يقرء.

ونسأل كذلك هل للكاتب ايضا دورا في هذا الصدد؟ أن نتائج الابحاث تشير الي ان الكاتب يمكن أن يحدد كيف يمكن بناء معلومات النص بناءا جيداً عن طريق ظهور انماط تنظيم معلومات النصوص ووضوحها.

فهناك مفاتيح يستخدمها الكاتب من أجل تنظيم المعلومات المتضمنة في النصوص وبناءها والتي تسمي دلالات Signals. فقد اقترح المربي ماير Meyyer ١٩٧٥ عدم أنواع من الدلالات منها: دلالات الكلمات والعبارات اللفظية التي يمكن بها أن تحدد وتوضح العلاقات في بناء المعلومات وتنظيمها. أما حسن Hadan وهوليداي Halihay ١٩٧٦ فقد اقتراح دلالات ادوات الربط Cohesive conjunction التي تربط وتمزج المعلومات في النص وقد حددا منها اربعة انواع من ادوات الربط وهي: ١ اضافي: additive (مثل: ايضا، اكثر منذلك فوق ذلك الي جانب ذلك بالاضافة الي ذلك).

٢- استدراكي adversative (مثل: لكم، مع ذلك، من ناحية أخري، سببيني Casul (مثل: نتائجيا، كنتيجة لذلك). ٤- زمني temporal (مثل: التالي، اخيرا، بعد ذلك).

فادوات الربط السابقة يمكن أن تستخدم في بعض الانماط التظيمية لمعلومات النصوص. فالكلمات أو العبارات اللفظية الاضافية والاستدراكية تستخدم في نمط التشابه والاختلاف. اما الكلمات او العبارات اللفظية السببية يمكن ان تستخدم في نمط السبب نتيجة. واخيرا الكلمات او العبارات اللفظية الزمنية يمكن استخدامها في نمط التسلسل الزمني.

أدوات الربط هذه تعد نوعا معينا من أنواع الدلالات، لكن هناك انواعا اخري من الدلالات تتضمن ما يلي: ١- كلمات تشير الي موضع اهتمام وتركيز المؤلف Emphasis (مثل: لسوء الحظ، الاكثر أهمية) ٢- كلمات مطبوعة Tyographical cueing (مثل: كتابة الحروف بلون أغمق أو بحرف اكبر أو بطريقة مائلة بحيث تكون اكثر ظهورا من بقية كلمات النص، أو و مع خط تحت كلمات أو عبارة معينة تشير الي تركيز مختلف). ٣- جمل

سابقة للنص Preview statements (وتشمل العناوين التي تعطي تلميحا لنوع المعلومات التي ستأتي لاحقا في النـص، انظر الجـدول (٢). ٤- جمل تعبر عن الافكار الرئيسية Summary statements (أرم برستر Ambruster تحت النشر).

لقد ظهرت ابحاث في دراسة اكثر انواع الدلالات اثر علي الفهم والتعلم. وبعض الابحاث ركزت علي دور ادوات الربط كنوع من انواع الدلالات. فالدراسات التي قام بها ايرون Inwin ١٩٨٠ وبرنت Brent كاتز Katz ١٩٦٨ وجلوك Glocl مارشال Marshall ١٩٧٩ - ١٩٧٨ وبرستون Per-son ١٩٧٥ - اشرت الي أن استخدمت ادوات الربط بطريقة ضمنية. فاستخدم جمل بدون أدوات الربط تتطلب من القارئ ان يستدل علي العلاقات بين المعلومات، فعلي سبيل المثال كل من ايرون ١٩٨٠ وبرسون ٧٥ - ١٩٧٤ درس مدي توافر العلاقات السببية مستخدما نمط السبب النتيجة في النصوص المعطاه لتلاميذ المرحلة الابتدائية. فقد اظهرت نتائج دراستهما ان القارئ يصل الي مستوي فهم هال عندما يقرأ نصا متضمنا اداوت ربط تفسر العلاقات عنه عندما يقرأ نصا بدون هذه العلاقات.

كما بدأت ابحاث اخري في دراسة أثر الدلالات علي كمية المعلومات المسترجعة ونوعيتها. ففي دراسة قام بها ماير Mayer ولومان Loman ١٩٨٣ علي طلاب المرحلة الثانوية (الصف العاشر) الذين قرؤوا نصوصا متنوعة بها دلالات واستطاعوا أن يسترجعوا مفاهيم ومعلومات، كما اظهروا مهارات في حل المشكلات اكثر من غيرهم من الطلاب الذين قراءوا نصوصا لا تتضمن دلالات. هكذا تشير نتائج الابحاث علي أن النص نظم طبقاً لدلالات معينة له أثر كمي وكيفي علي ما يتعلمه القارئ من النص المقروء.

معايير تقويم الانماط التظيمية:

تتضمن قائمة المعايير ثلاثة خطوات: الخطوتان - الاولي - والثانية تشير الي كيفية اختيار الصفحات أو النصول التي سوف تقوم، أما الخطوة الثالثة فهي تتضمن المعايير الخاصة بتقويم الانماط التنظيمية. وقد رتبت المعايير طبقاً

للمعلومات الخاصة بما يلي: أولا: هدف المؤلف الذي يعرض مدي ظهور فرض المؤلفة في العنوان السابق لنص التحكيم. ثانياً: الدلالات التي استخدمها المؤلف في تنظيم معلومات النص. ثالثاً: توالي المعلومات الخاصة بكل نوع من انواع النصول (أي الانماط التنظيمية)، كما رتبت المعايير طبقاً لانواع الانماط التنظيمية فقد بدء بعض المعايير الخاصة بابسط نمط تنظيمي، وهو نمط التنظيمية الاخري حتي انتهت القائمة بعرض المعايير الخاصة باعقد نمط تنظيمي، وهو نمط حل المشكلة.

وقد اشتمل كل نمط من الانماط التنظيمية الستة علي معيارين خاصين بدلالة العنوان ودلالات الكلمات والعبارات اللفظية. أما المعايير الخاصة بتسلسل المعلومات في كل نمط من الانماط التنظيمية فقد تنوعت وتعددت طبقاً لقواعد كتابة النمط التنظيمي.

وتعتمد صياغة المعايير الخاصة بتقويم كل نمط تنظيمي علي تحديد الاسكيما Sche, as وهما: ١- الدلالات Singals ٢- تسليل المعلومات Information sequenos وقد قسمت اسكيما الدلالات الي نوعين وهما: أ- العنوان Title ب- الكملتا Wordsوالعبارات اللفظية Phrasrs. وقد استخدام هذا النوعان من الدلالات لما لهما من أهمية في كتاب الانماط التنظيمية حيث يلعبان دورا في تنظيم المعلومات ووضوحها (ارم برستر واندرسون Armbruter & Andersin ١٩٨١).

ويقصد بالعنوان الجملة الرئيسية أو الفرعية أو السؤال الذي يسبق النص مباشرة وهو يحمل الغرض Pupose الذي يريد أن يعرض المؤلف في النص اللاحق العنوان. كما يحمل العنوان الفكرة الرئيسية التي تنبئ القاري بأن تفاصيل الفكرة الت يحملها العنوان وتفسيرها سوف يلم بها عند قراءته للنص. لذ يمكن اعتبار دقة تعبير العنوان عن هدف المؤلف بحيث تتماشي مع نوع النمط الذي يعرض به المؤلف معلوماته ليكون دليلا علي نوع النمط التنظيمي للنص ومهارة من مهارات كتابة النصوص. اذا دلالة العنوان يمكن أن تعتبر معيارا اساسيا من المعايير التي تؤخذ في الاعتبار عند تقويم النصوص وكتابتها.

ويقصد مجموعة معينة من الكلمات أو العبرات اللفظية التي يستخدمها المؤلف لتنظيم ووضوح المعلومات التي يعرضها في النص لكل نمط تنظيمي له كلمات وعبارات لفطية مصاحبة له والتي تميزه من غيره الانماط الاخري (من انواع الكلمات والعبارات اللفظية التي تصاحب كل نمط تنظيمي)، فمعرفة القاري بأنواع الكلمات والعبرات اللفظية التي تصاحب كل نمط تنظيمي وداركه لهذا قراءة النص، تمكنه من اكتشاف طريقة المؤلف في عضر العلومات وما ينوي أن يوصله المؤلف في ذهن القاري عن هذه المعلومات، فاذا اكتشف القارئ طريقة المؤلف وهدفه في عرض المكعولمات، تصبح تذكر المعلومات وفهمها سهلا لدي القارئ، لذا يمكن أن تعتبر أنم دقة استخدام المؤلف لهذه الدلالات في تنظيم محتوي النصوص والمام المؤلف بأنواع الدلالات الخاصجة بكل نمط من الانماط التنظيمية تعتبر مهاراة من مهارات الكتابة لذا تعبر الكلمات والعبرات اللفظية المصاحبة لكل نمط تنظيمي معيارا اساسيا يجب أن يؤخذ في الاعتبار عند تقويم النصوص وكتابتها.

ويقصد تنظيمها طبقاً لعلاقات منطقية، أو طبقا لاحداث معينة ترتب ترتيباً زمنيا من القديم الي الحديث، أو طبقاً لقواعد خاصة بتسلسل أجزاء الجدل، وكذلك النص المقارن يعتمد علي قواعد خاصة في تسلسل خصائص المقارنة.

وتعد العلاقة ضرورية بين استخدام الكلمات أو العبارات اللفظية (الدلالات) وبين تنظيم معلومات النص في توالي اذا التزام المؤلف بقواعد كتابة النص فمثلا في نمط السبب/ النتيجة لابد ان يسبق السبب النتيجة فيمكن أن يستخدم المؤلف كلمة سبب أو العبارة اللفظية بسبب ذلك قبل أن يعرض النتائج (سان توسانيو Santeusaio ١٩٨٣).

كما يعد تسلسل المعلومات أمراً هاما، حيث يحقق التنظيم المنطقي بين معلومات النص، وبالتالي يتحقق التجانس بين افكار النص Cohesive ، والتوحيد Unirt (أي نغطية عرض واحد للمعلومات المتضمنة في النص). ويؤثر ذلك علي تجنب مشاكل سوء الفهم لدي القاري (ارم برستو والندروس

١٩٨١ . لذا كان احترام الكاتب بقواعد كتابة كل نمط من الانماذ التنظيمية يعد مهارة اساسية من مهارات كتابة النصوص وهكذا يمكن أن تعد تسلسل المعلومات معياراً اساسيا يجب أن يأخذ في الاعتبار عند تقويم النصوص وكتابتها.

جدول رقم (١)
الكلمات والعبارات اللفظية التى تصاحب أنواع الانماط التنظيمية

أنواع الانماط التنظيمية	الدلالات التى تشير إلى أنواع الانماط التنظيمية - الكلمات	العبارات اللفظية
الوصف	يكون، ملامح، خصائص، مميزات، أولا، التالى، اخيرا، ايضا، بعض، كثير.	من الممكن، يكون جزء من، يمثل، من ملامح، من مميزات، من خصائص، شكلا من أو نموذجا من، بالاضافة الى، اكثر من ذلك.
التسلسل الزمنى	سابقا، لاحقا، مقدما، مؤخرا، عندما، قبل، ك، قبل، بعد، أولا، ثانيا، ثالثا، اخيرا، الان، مبكرا، متأخرا، بدأ، ثم، بداية.	يتبع ذلك، بعد ذلك، بعد فترة، بعد وقت طويل، بعد وقت قصيرا، لم يستغرق وقتا طويلا، بعد الفترة، مابين كذا وكذا، قبل الفترة ما بين كذا وكذا، قبل الفترة مابين كذا وكذا، بعد عدة سنوات، قبل عدة سنوات، بعد عقد، بعد جيل، بعد قرن، قبل عقد، بعد جيل، قبل قرن، المرحلة الاولى، المرحلة الثانية، المرحلة المبكرة، المرحلة المتوسطة، المرحلة المتأخرة
السبب/والنتيجة	لان، بسبب، لسبب، السبب، الأسباب، لذلك، يؤثر، نتيجة، نتائجيا، كذا، حيث، لان، منذ.	عن سبب، عن اسباب، العوامل السببية، هذا يقود الى، يقود الى، من أجل لذا سبب ذلك، ينتج عن ذلك، لهذا السبب، كنتيجة لذلك، اذ . . اذا، طبقا لذلك اثار ذلك، فان كان، ان كان نظرا لكنه.
التشابه/والاختلاف	تشابها، مثل، نفس، بينما، يشترك، لكن، يختلف، يتباين، تجميع.	يكون متشابها مع، مشتركا فى نفس الطريقة، بنفس الشكل يجمع بينهما أو بينهم، يكون مختلف عن، على النقيض من، على الاختلاف منه، بالرغم من ذلك، بدلا من ليس فقط ذلك. . لكن ايضا، حتى اذا
التعريف/والامثلة	يقصد، يعرف، يعنى، يسمى، مثال، أمثلة.	هذا يكون، على سبيل المثال، يعرف بـ، يقصد بـ، يعنى ذلك، يدعى بـ، يرقم بـ، يشير اليه كذا، على سبيل المعنى، نوع من، نموذج من، جزء من، مثال لـ، امثلة على ذلك، الى آخره، مثل ذلك، يتضمن ذلك.
المشكلة/والحل	المشكلة، الصعوبة، الحل، اسباب، أسبابها، النتائج.	المشكلة تكون، الصعوبات هى نتيجة لذلك، الحل هو سبب لذلك، العوامل السببية، والنتائج والحلول المقترحة، يقترح ان يكون.

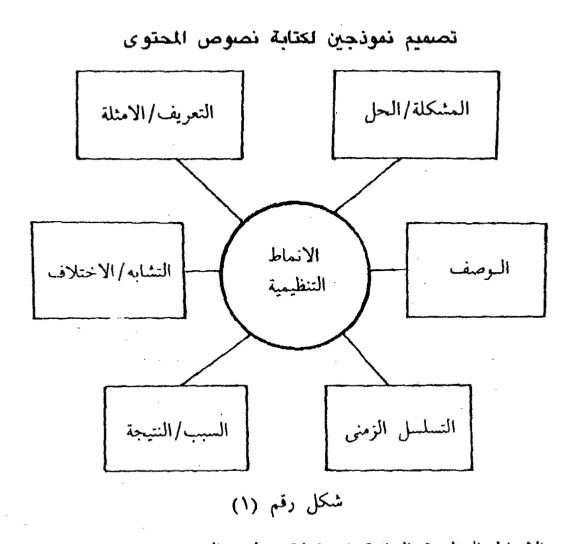
جدول رقم (٢)

اشكال العناوين المصاحبة لانواع الانماط التنظيمية

أنواع الانماط التنظيمية	أشكال العناوين المصاحبة لأنواع الأنماط التنظيمية	
الوصف	خصائص س، مميزات س، الخصائص المميزة لـ س.	ماذا تكون س؟ من تكون س؟ ماهى خصائص س؟ ماهى ملامح س؟ ماهى مميزات س؟
التسلسل الزمنى	تطور س، خطوات نشأة س، تكوين س، مراحل نمو س، مراحل س.	كيف تطورت س؟ كيف نشأت س؟ كيف تكونت س؟ ماهى مراحل نمو س؟ متى حدث س فى علاقتها مع ص، او... او... او... ؟
السبب/والنتيجة	اسباب س، آثار س، نتائج س، افتراض اسباب س.	لماذا حدثت س؟ كيف حدثت س؟ ماهى الاسباب او العوامل التى انجزت او اخرجت او انتجت س؟ ماذا ستكون منجزات او مميزات س؟
التشابه/والاختلاف	اوجه التشابه بين س و ص، أوجه التباين بين س و ص، الخصائص او الملامح او المميزات التى تتشابه فيها س مع ص، الخصائص او الملامح او المميزات التى تختلف فيها س مع ص، التشابه والاختلاف بين س و ص.	مامدى التشابه بين س و ص؟ مامدى الاختلاف بين س و ص؟ وماهى الخصائص او الملامح او المميزات التى تتفق فيها س مع ص؟ وماهى الخصائص او الملامح او المميزات التى تتباين فيها س مع ص؟ كيف تختلف وتتشابه س مع ص؟
المشكلة/والحل	تطور مشكلة س، بعض الحلول الخاصة بـ س، حل مشكلة س.	كيف س أصبحت مشكلة؟ ماهو الحل أو الحلول لـ س؟

يمكن أن تستبدل الكلمات المستخدمة في العناوين السابقة بمرادفات أخري مع الاحتفاظ بنفس المعني.

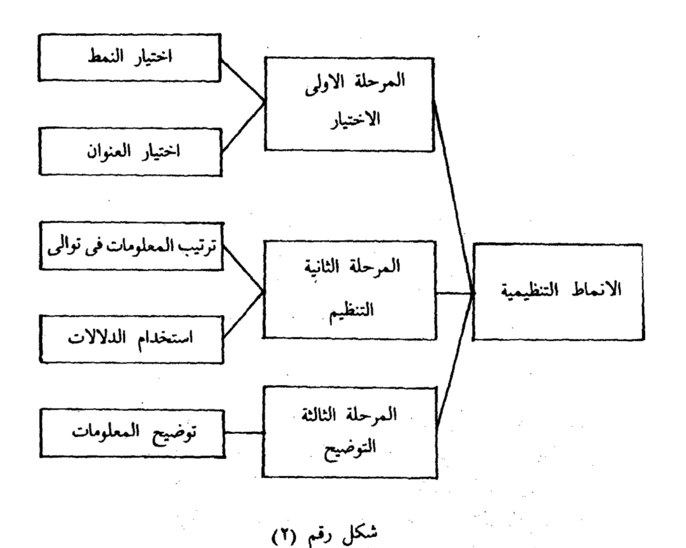
س، ص تعبر عن موضوع معين.



شكل رقم (١)

الانماط التنظيمية الشائعة فى كتابة وتطوير المحتوى

The common organizational pattern in writing and developing the content area.



شكل رقم (٢)

نموذج كتابة الانماط التنظيمية

Writing the organizational pattern Model (WopM)

يوضح شكل (١) أنواع الأنماط التنظيمية الشائعة في كتابة المحتوي .

وتطويره والتي حددت فيه خصائص كل نمط وفيما يلي وصفاً لذلك.

١- نمط الوصفي: فالمؤلف في هذا النمط يبرز عددا من الخصائص أو الملامح أو السمات التي تميز الناس، والاحداث، أو الامكان، أو المؤلف، أو الافكار، بحيث يساعد القاري علي خلق تصوره Image يعمق رؤية الشئ المرصوف في النص.

٢- نمط التسلسل الزمني: يعرض المؤلف مجموعة من الاحداث يرتبها ترتيبا زمنيا أي يعرضها من القديم الي الحديث بطريقة العلاقة الزمنية والمنطقية بين الاحداث.

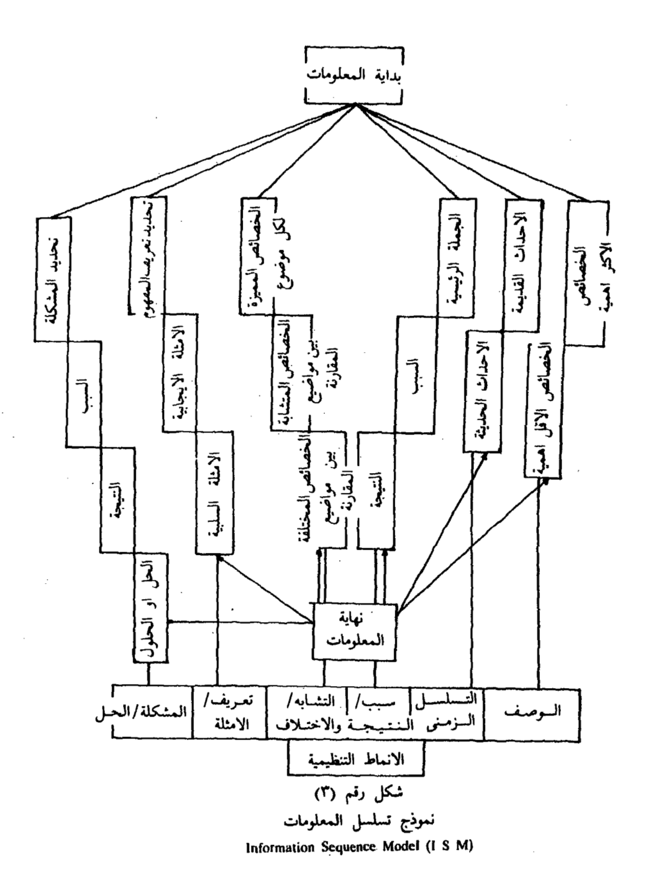
٣- نمط السبب/ النتيجة : يبدأ المؤلف هذا النمط بعرض جملة رئيسية Topic sentence لتحديد الجدل ثم يؤيد Support الجملة الرئيسية بسبب أو أسباب (s) Couse ثم يعقب ذلك بالنتيجة أو النتائج Outcome (s) لتكملة الجدل. ويؤكد سان توسانيو Santesaine ١٩٨٣ علي ضرورة الاستعانة بالحقائق والاراء لتأييد السبب والنتيجة. ومن المعروف أن الحقيقة Fact يمكن أن تثبت أو لا تثبت ببرهان أر براهيين، إما الرأي Opinion فهو يعرض وجهة نظر المؤلف ولا يمكن آثباته بدليل ولكن يمكن أن يعرض المؤلف حثاءث حيث بها القاري علي صحة رأيه.

٤- نمط التشابه والاختلاف: يعرض المؤلف موضوعين أو أكثر للمقارنة. فيبدأ المؤلف بعرض السمات أو الخصائص، أو الملامح التي تميز بين زوجين أو أكثر من كل الناس، الامكان الازمنة، الناس، الافكار، الخ. حيث توضع موضع المقارنة ثم يعرض السمات أو الخصائص او الملامح التي تشترك فيها مواضيع المقارنة، وبعد ذلك يعرض الخصائص التي يختلف فيها مواضع المقارنة.

٥- نمط التعريف/ الامثلة: يحدد المؤلف في بداية النص تعريف المفهوم بذكر عدد كاف من سماته وخصائصه ويؤكد سميث Smith ١٩٧٥ أن تعلم المفاهيم يأتي من المعلومات المكتوبة وايضا من استخدام المعلومات التي قد عرفها القارئ عن المفهوم (خلفيته عن المفهوم). لذا يمكن

القول أن تأثير المؤلف علي تحديد تعريف المفهوم يساهم في جزء من تعلم المفهوم يؤكد جاجن ١٩٧٧ علي أن معرفة الخصائص التي تحدد تعريف المفهوم ليست كافية ولكن يجب عليه أن يفهم معني المفهوم وذلك عن طريق معرفة خصاءص المفهوم الايجابية والسلبية. لذلك يأتي عرض المؤلف للامثلة الايجابية التي تؤيد تعريف المفهوم، ثم الأمثلة السلبية التي تميز تعريف الفمهوم عن غيره من المفاهيم، أي الامثلة التي لا تطبق علي خصائص المفهوم.

٦- نمط المشكلة/ الحل: يعرض المؤلف ومعلومات هذا النص علي اربعة اجزاء رئيسية مترابطة وهم: تحديد المشكلة ثم السبب، ثم النتيجة، ثم الحل، فهذا النوع لا يختلف عن نوع السبب والنتيجة الا أنه يعرض حلال في النهاية للمشكلة.



شكل رقم (٣)

نموذج تسلسل المعلومات

Information Sequence Model (I S M)

يوضح شكل (٢) نموذج كتابة الانماط التنظيمية الذي صممته ويقترح

علي المؤلفين استخدامه عند كتابة الانماط التظيمية وفيما يلي وصفا لهذا النموذج وفوائده.

يتكون هذا النموذج من ثلاثة مراحل اساسية وهي: ١- الاختيار، ٢- التنظيم، ٣- التوضيح التي تقع في وسط النموذج، أما في الطرف الايمين من اختيار نوع النمط والخطوة الثانية هي اختيار العنوان اللتان ينتدرجان تحت المرحلة الأولي وهي الاختيار. ،الخطوة الثالثة هي ترتيب المعلومات في توالي والخطوة الرابعة استخدام الدلالات اللتان يندرجان تحت المرحلة الثانية وهي التنظيم . أما الخطوة الخامسة وهي توضيح المعلومات فتنتدرج تحت المرحلة الثالثة وهي التوضيح. وهذه المراحل الثلاثة بخطواتها الخمسة تقترح في هذا البحث أن يتبعها المؤلف عند كتابة الانماط التنظيمية لتحقيق ما يلي: ١- التماسق بين النمط والعنوان لتكوين وحدة نصية. ٢- استخدام الدلالات وتوالي المعلومات التي تبرز تنظيم اجزاأ النص، ٣- تفسير المعلومات بوضوح لتجنب الغموض، وفيما يلي عرض للمراحل والخطوات التي يجب أن يتبعها المؤلف عند كتابة الانماط التظيمية.

المرحلة الأولي الاختيار Selection

الخطوة ١ : اختيار نوع النمط Selectiong the rype papttern يتوقف اختيار المؤلف لنوع النمط الذي سيستخدمه ليعرض به معلوماته علي المعني الذي يريد أن يوصله للقاري لينطبق في ذهنه. جدول رقم (١٠) الذي يناسب المعني الذي يريد أن ينقل به معلوماته للقارئ.

الخطوة ٢ : اختيار العنوان Selecting the title

اقترحت المربية ارم برستر Armbruster ١٩٨٧ أن يكون العنوان الذي يسبق النص، سواء كان رئيسياً أو فرعيا، قادرا علي جذب انتباه القاري الي نوع البنية التي يعرض بها المؤلف معلومات النص، وتري أرم برستر أن ادراك التلاميذ لنوع العنوان الذي سبق النص يعدهم الي الفكرة الرئيسية التي سيتناولها النص، فمثلا اذا كان العنوان خصاءص التربة الرملية يسبق نصا، فهذا العنوان

كفيل بأن يثير انتباه القارئ الي نوع النص الذي يتبع هذا العنوان سيكون نصا وصفيا، أ أن المؤلف سوف يسرد خصاءص تميز التربة الرملية.

في كثير من الاحيان يصيغ المؤلف عنوانا مبدئيا قبل كتابة النص وعندما ينتهي من كتابة النص، نيس أن يعدل العنوان طبقاً لمعني المعلومات المطروحة. مما ينتج عن ذلك عدم تماشي طبيعة ومعني المعلومات المتضمنة في النص مع العنوان الذي سبق النص، ولذا يمكن ان يقترح في هذا البحث ان يراعي المؤلف: ١- كتابة العنوان بعد اختيار النمط الذي يكتب في ضوئه النص، وبعد اتمام الكتابة الفعلية للنص يضمن المؤلف ان العنوان تجانس مع النص. ٢- جدول رقم يمكن أن يرشد المؤلف الي اختيار العنوان الذي يتسق وطبيعة نوع النمط وبذلك يمكن أن يضمن المؤلف تجانس العنوان مع النص.

المرحلة الثانية: التنظيم Organization

الخطوة ٣: ترتيب المعلومات في توالي Information Sequence اكد كثير من المربين المعاصرين علي ضرورة ترتيب المعلومات في توالي لما لها من اثر علي سهولة تذكرها وفهمها. فقد أقترح كل من جونسون وبرسون ١٩٧٨ ورومل هارت Rumelhart ١٩٧٥ وجلن، ستاين ١٩٧٨ وثورنديك ١٩٧٧، وكوزمنكسي، مندلر ١٩٧٨ وستاين ١٩٧٦، أن التنظيم محتوي القصة طبقاً لاحداثها يؤدي الي تذكر القصة جيدا فاذا حدث تعديل في بنية القصة أما بعرض جزء مكان الاخر أو تأخير احد الاجزاء يعوق ذلك بغد ذلك تذكر القصة بوضوح ويتحقق معدل فهم القصة.

كما يؤكد سان توسانيو ١٩٨٣ علي ضرورة تجنب استخدام تعدد الاحداث المتتالية Multiplipklicity of sequence events في النص حيث يصعب علي القارئ تذكر ترتبيها.

كما يؤكد سلتزر Seltzer، ومارتن Martin، وكرانتز Krantz وكملان Kimmelman، وسان توسانيو ١٩٨٣، علي ضرورة ترتيب أجزاء الجدل Argument بحيث يبدأ بالجملة الرئيسية topic sentence ثم نؤيد هذه

الأجزاء، كان بدأ المؤلف بالنتيجة مثلا ثم السبب ثم الجملة الرئيسية، ينتج عنه عدم فهم النص الجدلي.

كما يؤكد جاجن Gagne ١٩٧٧ علي ضرورة البدء بتعريف المفهوم وتحديد خصائصه، ثم عرض امثلة ايجابية تؤكد علي تطبيق المفهوم، ثم عرض امثلة سلبية تمييز تعريف المفهوم وتبعد مالا ينطبق عليه.

كما اكد سان توسانيو ١٩٨٣ في حالة عرض جدل معين له هل لابد وأن يتبع ترتب المعلومات كما هو الحال في حالة النص الجدلي الا أنه نهاية الجدل يختتم بحل أو بحلول.

وقد صمم نموذج (ISM) لمساعدة مؤلفين الكتب علي ترتيب المعلومات في الانماط المختلفة (انظر شكل ٣) الذي بوضح ترتيب المعلومات في كل نمط تنظيمي، ويتضح من هذا الشكل ان كل نمط من الانماط الستة الشائعة تختلف خصائص المعلومات المعروضة فيه عن النموذج الاخر مما يجعل بداية المعلومات في كل نماط مختلف عن الانماط الاخري، وكذلك الحال بالنسبة لنهاية المعلومات، فترتيب المعلومات في كل من نمط بتدريج من أعلي الصفحة أي من الجزء المشار اليه بحرف (ب). فهذه الاجزاء تمثل بداية المعلومات التي يجب أن يبدأ بعرضها المؤلف طبقاً لكل نمط، أما الاجزاء المشار اليها بحرف (ن) فتمثل نهاية المعلومات والتي يجب أن يختم بها المؤلف الفقرة أو النص. وهناك بعض انماط يتوسطها اجزاء معينة، هذه الاجزاء تمثل المعلومات التي يجب أن يعرضها المؤلف في وسط النص أو الفقرة أي ما بين بداية للمعلومات ونهايتها (انظر نمط رقم ٣، ٤، ٥، ٦ في شكل (٣)، لذا نقترح علي مؤلفي الكتب مراعاة: ١- يستخدم نموذج (ISM) في ترتيب المعلومات في كل نمط. ٢- في حالة تعدد الاحداث يجب علي المؤلف أن يستخدم اسكيما Schema، اي استخدام مفاهيم أو عبارات رئيسية لتصنيف الاحداث تحت كل منها مع ترتيبها زمنيا أو منطقيا ليساعد علي بناء وحدات متجانسة يسهل تذكرها. كما تصبح مرشداً يرسذ القاري الي الاحداث بطريقة محددة ومنظمة.

أن تأكيد المؤللف علي ترتيب المعلومات طبقاً لنموذج (ISM) بحيث

يظهر اجزاء كل نموذج مع ترتبيه زمنيا أو منطقيا قد يساعد التلاميذ علي تنمية مهارات اساسية الفهم منها: ١- التمييز بين الخصائص العامة للاشياء الموقف، الاحداث .. الخ ٢) ادراك الاجزاء المكونة الجدل الصالح Valid argu-ment ٣- عمل مقارنة بين المواضيع المتشابة والمختلفة. ٤- التميز بين معاني المفاهيم المختلفة. ٥- التمييز بين الامثلة الايجابية والسلبية. ٦- الألمام بخطوات حل الشكل.

الخطوة ٤ : استخدام الدلالات Using the signals

اتضح من مراجعة الابحاث التربوية المعاصرة التي تعرض الابحاث والنتائج الخاصة بالدلالات، اثر استخدام الدلالات علي تذكر وفهم المعلومات. لذا نقترح علي المؤلف ما يلي: ١- استخدام جدول رقم ١ (لانواع الدلالات المصاحبة لكل نوع من انواع النماذج التنظيمية) لادخال الكلمات أو العبارات لتنظيم معلومات النص عند كتابة النص. ٢- مراجعة النص بعد انتهاء كتابته ووضع علامة مؤقتة علي الكلمات أو العبارات الدالة علي التنظيم، مستخدما في ذلك الجدول رقم ١. ٣- إذا وجد أن الدلالات غير كافية يمكن في هذه الحالة أدخال بعضها. ٤- في هذه الخطوة يقرر المؤلف: (أ) كم عدد الدلالات التي يحتاجها لتنظيم النص (ب) مدي تسلسل هذه الدلالات في النص بحيث تتفق مع طبيعة تسلسل الاحداث أو المعلومات، أو تنظيم الجدل، أو تنظيم اجزاء حل المشكلة، وفي هذه الحالة يمكن أن تخدم هذه الدلالات في تحقيق تنظيم العلاقات الزمنية والمنطقية بين المعلومات. فأستخدام المؤلف لهذه الدلالات تبرز الخصائص الهامة التي يركز عليها في النص. فادراك التلاميذ لهذه الدلالات يساعدهم علي ملاحقة الحقائق الهامة في النص كما يساعدهم علي تذكر هذه الحقائق عن طريق فهم كيفية التي ينظم بها المؤلف افكار النص.

المرحلة الثالثة: التوضيح Explanation

الخطوة ٥: توضيح المعلومات Explaning of information

اقترح بيتر Peter ضرورة عرض الاحداث مفصلة (١) فعرض الاحداث ضمنيا بجعل مهارة فهم الاحداث عملية صعبة علي بعض القراء. وقد أكد المربيان اندروس Anderson أرم برستر Armbeuter ١٩٨١ علي مؤلفي الكتب ضرورة تجنب ادغام الافكار. فكثير من مؤلفي الكتب يدغمون شرح كثير من الافكار داخل عدد قليل من الكلمات، فاختفاء التفسير والشرح في النصوص يخلق مشكلة كبيرة للقراءة، وهي زيادة كثافة الافكار الي الحد الذي يجعل القراء يعانون من الفهم العام النص. وقد يلجأ كثير من المؤلفين الي ذلك كمحاولة لتسهيل عملية القراءة. فبعضهم يعتقد ان الجمل القصيرة البسيطة اسهل من الجمل الطويلة أو المعقدة، ولكن في الواقع أن الجملة القصيرة البسيطة تفتقد غالبا فيها العلاقات، مما يدفع القاري الي استدلال هذه العلاقات من معلومات الخاصة، أو من المعني كما مقترح من الفجوات بين الجمل، وقد يصعب ذلك علي صغار القراء وخاصة تلاميذ المرحلة الابتدائية كما يصعب علي بطئ القراء، لذا يجب علي مؤلفي الكتب ضرورة عرض كل حدث مفصلا بحيث يظهر العلاقة واضحة بين الاحداث او المعلومات. ويقترح ما يلي علي المؤلف: ١- بعد كتابة النص يعاد قراءة جملة جملة بدقة بحيث يمكن بين تفسيره الجمل بحيث لا يسهب في شرح جملة أكثر من اللازم عن الجمل الاخري ويتبع ذلك في انواع الانماط التنظيمية.

الفصل الخامس

الايديولوجيا والمنهج

من الشائع لدي الكثير من رجال الاقتصاد والتربية أنهم ينظرون إلي المدارس كما لو كانت صندوقا أسود. ذلك أنهم يقومون بحساب المدخلات والمخرجات، ولكنهم لا يحسبون ماذا يحدث فعلاً داخل هذا الصندوق: ما الذي يتم تعلمه؟ ... ماذا عن خبرات التلاميذ والمعلمين؟ فكل هذه الأمور أقل أهمية - من وجهة نظرهم - من الاعتبارات الاقتصادية لمعدلات العائد من هذا الاستثمار. بينما نجد أن هذه الأمور التي تحدث داخل هذا الصندوق تتعلق بالإنتاج الثقافي في المجتمع. ومن ثم فإنها تحتاج إلي الإهتمام بها من حيث كونها عنصراً نقدياً في تعزيز السيطرة الايديولوجية لفئات معينة، ومن حيث هي تحكم اختيار المعرفة التي تقدم داخل المدارس والمعاهد. والملاحظ أن كثيراً من المعلمين الذين يتمسكون بالإطار العام للمعاني التي يستعملها الناس في حياتهم يحاولون العبور خلال مؤسساتهم الدراسية وكأنهم مستقلون عن التأثيرات الاجتماعية والأيديولوجية. ولكن الحقيقة أن نسيج المعاني والقيم الذي من خلاله يواصل الناس كل حياتهم، يمكن أن نراه كما لو كان مستقلاً بتعبيراته الخاصة، ولكن هذا غير حقيقي تماماً. فلا يمكن أن نفصل هذا النسيج عن نظام سياسي واقتصادي مسيطر وقادر علي أن يمد نفوذه إلي جميع النواحي. ومن هنا فإن النظرة القاصرة للتربية كمفتاح للتغيير تتجاهل حقيقة أن الشكل والمحتوي للتربية يتأثر، بل ويتحدد، بالنظام السياسي والاقتصادي القائم. وهنا يشير كل من ديتي وويليامز إلي ما يجب أن يكون عليه ما يسمي: العلاقة بين الأيديولوجيا والمعرفة المدرسية. فهناك تاريخ حافل فيما يتصل بقضية العلاقة بين الثقافة التي تعطي من خلال المدارس وبين نظام الحكم علي مستوي العالم.

وفي إنجلترا يلاحظ أن لديهم عداء طبقيا أقل مما في الولايات المتحدة الأمريكية، وذلك لأن تقاليد التحليل الاجتماعي الأيديولوجي أقل وضوحاً في

المقالات التربوية والثقافة المدرسية، التي تتكلم عن اعتبارين آخرين هما الطبيعة التاريخية لمعظم الأنشطة التربوية، وسيطرة الإصلاح الأخلاقي من خلال النموذج التكنيكي في معظم تصميمات المناهج. أما في أمريكا فإننا نلاحظ أن أحد القضايا الجوهرية التي شغلت المربين التقدمين كان مشكلة التلقين: هل يمكن للمدارس وهي تسترشد بمجتمع منضبط أن تدرس مجموعة جزئية من المعاني لتلاميذها؟ هل يجب أن تكون معنية فقط بتكنيكات التربية التقدمية أكثر من كونها تتعرض لمشكلة إجتماعية معينة ومسبباتها الاقتصادية؟ تدور أسئلة من هذا النوع بين المعلمين ذوي العقلية الديمقراطية في الماضي، وتستمر بلا شك حتي يومنا هذا مع الاختلاف في مفردات صياغتها.

وفي الحقيقة فإن كثيراً من التربويين التقدميين خلال السنوات الأولي من هذا القرن قد استمروا في إثارة الأسئلة، حتي عن المحتوي الفعلي الذي يجب أن يعلم ويقيم في المدارس. وهم يفضلون - عادة - أن يشغلوا أنفسهم بطريقة التدريس لأن البحث عن المنهج يرتبط بالنظام السياسي. وبالرغم من هذا يبقي الحقيقة - علي الأقل من الناحية الشكلية - هي أن كثيراً من المعلمين قد عرفوا أن الثقافة التي حفظت وانتشرت بواسطة المدارس وكافة المؤسسات الأخري لم تكن بالضرورة خاملة. فقد حفظوا أنشطتهم الخاصة التي تنشأ عادة من تلك المعارف، ولكن هذه القضايا المتكررة لم تكن لتصنع تياراً من الجدل حول المنهج في الولايات المتحدة الأمريكية بنفس القدر الكبير الذي حدث في إنجلترا أو فرنسا مثلاً.

وكما نري فإنه يوجد اعتراف متزايد بأن المدارس في المجتمعات الصناعية المتقدمة، تخدم طبقات اجتماعية معينة.

التحصيل والتنشئة الاجتماعية:

يلاحظ أن القسط الأكبر من نظريات التربية والمنهج والعمل المدرسي تستقي إعدادها البرنامجي وتسلسلها المنطقي من دراسات علم النفس التعليمي. ويري سكواب وآخرون أنه من الخطأ المنطقي أن نحاول صياغة نظرية

عن المنهج من نظرية تعلم، ذلك أن لغة التعليم تؤول إلي أن تكون سياسية وتاريخية، ومن ثم فإنها تخفي العلاقة المركبة بين القوي السياسية والاقتصادية وبين عملية تنظيم واختيار المناهج. وباختصار فإن هذه العلاقة يمكن أن تلخص في القضايا التالية:

ماذا يعّلم فعلاً في المدارس؟ وما هي مبادئ الاختيار والتنظيم التي تستخدم لتخطيط وترتيب وتقييم وظيفة المعرفة في الإنتاج الثقافي والاقتصادي في مجتمع صناعي متقدم؟ وهذه التساؤلات ليست في العادة من إختصاص نظريات علم النفس، ولكن الإجابة عليها تتمركز حول اتجاهين مختلفين: أحدهما تمركز حول قضية التحصيل الأكاديمي، والثاني اعتبر أن مسألة التحصيل أقل أهمية من دور المدرسة كميكانيزم للتطبيق الاجتماعي.

في نموذج التحصيل الدراسي، فإن المعرفة المنهجية نفسها لا تعتبر إشكالاً، حتي أن المعلومات التي تجد طريقها إلي المدرسة تستقبل كمعطي حيادي، بحيث يمكن أن تتم المقارنة بين المجموعات المختلفة. وبين المدراس وبين التلاميذ، إلخ. ومن ثم فإن الكفاءة التحصيلية تقوم علي أن المعلومات لها قيمتها في حد ذاتها. وتكاد تكون بؤرة التركيز هي إيجاد المتغيرات التي لها اتصال كبير بنجاح الأفراد والمجموعات أو فشلها في المدرسة.

وعلي خلاف نموذج التحصيل الدراسي فإن اتجاه التنشئة الاجتماعية لا يترك المعلومات المدرسية دون فحص. بل أن واحداً من اهتماماته الأولية يكون في اكتشاف المعايير والقيم الاجتماعية التي تعلّم في المدرسة. ومن أجل هذا فإن المدرسة تقصر دورها علي دراسة ما يسمي بالمعلومات العامة، مع ترسيخ النظام القيمي للمجتمع، باعتبارها مؤسسة اجتماعية تقوم بتنشئة التلاميذ.

وفي الحقيقية فإن من مميزات التنشئة الاجتماعية التي وردت في كتاب روبرت درين On what is learned in School هي أنها تزيد من قدرتنا علي بيان ما يؤخذ علي أنه هام في هذا المنحي الاجتماعي، وخاصة أن نموذج التحصيل الدراسي قد بدأ يهمل المحتوي الحقيقي للمعرفة ذاتها متأثراً باعتبارات إدارية للتحكم والكفاءة الفنية، ولكن تقاليد التنشئة الاجتماعية تركز نظرتها

الشمولية بطريقة خاصة علي التآلف الاجتماعي وعلي التماثل بين القيم المستقاة من مؤسسات أكبر، وهي بهذا تتجاهل إلي حد ما الأبعاد السياسية والاقتصادية التي تعمل فيها مثل هذه القيم الاجتماعية، والأكثر من هذا فإن الوظائف الكامنة في الشكل والمحتوي للمنهج المدرسي لا يتسقان كلية، وهذا هو الذي أفرز ما يسمي بعلم اجتماع المعارف المدرسية.

علم الاجتماع واقتصاديات المعرفة المدرسية:

إن المنطلق الأساسي في هذا الاتجاه الثالث الهام هو ما ذكره ينج من وجود علاقة جدلية بين البحث عن القوة، ومحاولة إضفاء الشرعية علي مقولة سائدة، وبين العمليات التي تكون بها لمثل هذه المقولات قيمة عندما تجعل بعض المجموعات قادرين علي التأثير بقوتهم والتحكم في آناس آخرين، ومن ثم وبطريقة أخري نضع الأشكال التي تحتوي علي نظام من القوي المتباينة في المجتمع، يعاد خلقه بواسطة انتقال الثقافة. والمدرسة – هنا – تعتبر عاملاً هاماً للإنتاجية الثقافية والإقتصادية. ،كما هو الحال بالنسبة للتنشئة الاجتماعية فإنه يركز أيضا علي كيفية محافظة المجتمع علي استقراره وفي أعمال بولس، جنتس كان التركيز علي أهمية المدرسة في تشكيل الأنماط المختلفة للشخصية. وهما بهذه الطريقة يحعلان التربية تحدد مكانة الأفراد بالنسبة لأوضاع معينة في المجتمع. كما أن المنهج الرسمي والمستتر يهيئ الناس لتقبل شرعية القواعد التي وضعاها في المجتمع.

وقد أخذ علماء أخرون وضعاً مماثلاً عندما فحصوا الأثر الذي يمكن أن يكون للمدارس في تكوين شعور الأفراد، فقد اعتبروا أن البناء العقلي للأفراد (التفكير – اللغة – السلوك) يتكون خلال تعليمهم. وهذا البناء العقلي بدوره ينحدر من نوعية العمل في المجتمع، وفي فرنسا فإن بورديو قام ببحث العلاقة المتوازية بين المنتج الثقافي والإنتاجية الاقتصادية أي الصلة بين الضبط والتوزيع الثقافي والاقتصادي معاً. ويركز علي مقدرة التلميذ علي تحصيل ما يسمي بثقافة الطبقة الوسطي كثقافة حيادية. فالمدرسة تقوم بخلق القيادات الاجتماعية

للمجتمع الكبير من خلال عملية الاختيار والبناء التي تبدو حيادية. فهم يأخذون الرصيد الثقافي للطبقة الوسطي كثقافة حيادية ويوظفهونها كما لو كان كل الاطفال لهم نفس القابلية تجاهها.

ومن هنا فإن بورديو يدعونا أن نفكر في الرصيد الثقافي كما نفكر في الرصيد الاقتصادي. فالرصيذ الثقافي يعمل أيضاً بطريقة الرصيد الاقتصادي نفسها، ومن ثم فإنه يوزع بشكل غير متساو في المجتمع. ومن هنا أيضا قد استنتج أننا لكي نفهم تماما ماذا تفعل المدرسة، يجب ألا ننظر إلي الثقافة علي أنها حيادية - وبالتالي فإنَ قضية الفقر وضعف التحصيل هي نتيجة لتنظيم الاقتصاد والثقافة والحياة الاجتماعية.

وهكذا يتضح أن هذا الاتجاه يري أن التربية تلعب دوراً وسطاً بين إدراك الفرد والمجتمع ككل. ذلك أنه خلال خبرة الفرد في العمل وخلال عملية التربية والتطبيع الاجتماعي في الأسرة. يحتاج الفرد إلي إدراك جزئي وفهم لحياة المجتمع الذي يعيش فيه.، وهذا الفهم هو الذي يحدد شعوره.

المدرسة - إذن - تعمل في نطاق المعرفة والناس. فالمعرفة النظامية وغير النظامية تستخدم أساساً كمصفاة في صناعة البشر في داخل الفصل، وفي الوقت نفسه تدرس قيما وأوضاعاً مختلفة لطلاب مدارس مختلفين.

ومن هنا فإننا يجب ألا نعتبر الثقافة أو الإدراك يستنتج ميكانيكيا بواسطة البناء الاقتصادي، فالحقيقة أن هناك علاقة جدلية بين ضبط وتوزيع الثقافة وبين الاقتصاد والوضع السياسي.

وهذه النتيجة تماثل ما توصل إليه المنظرون لمدرسة فرانكفورت الذين أثبتوا أن مدخل البحث عن الحقائق الاجتماعية، والطريقة العامة التي نرتب بها فكريا عالمنا ربما تخفي حقيقة أن هذه النظاهر التي تبدو تخدم اهتمامات خاصة، ولكن هذه الاهتمامات لا يمكن أن توضع في الاعتبار إلا بعد أن توثق ومن ثم فإن التوزيع الثقافي والقوي الاقتصادية يتداخلان في تآلف، ليس فقط في تدريس المعلومات العامة، ولكن في المحتوي النظامي من المعرفة المدرسية ذاتها.

وهكذا فإن تحليلاً تربوياً جاداً قد يتطلب نظرية متكاملة للسياسة الاجتماعية والاقتصادية التي نحن جزء منها.

الوضع الاقتصادي والضبط في الحياة اليومية المدرسية:

تعتمد عملية اختيار المعارف التي تتضمنها المناهج الدراسية علي مجموعة من المتخصصين الذين ينتقون هذه المعارف وفقاً للظروف السياسية والأوضا ع الاقتصادية في المجتمع، ومن هنا تلعب المدرسة دوراً كبيراً في نشر هذه المعرفة المطلوبة التي تخفي وراءها قيماً اجتماعية معينة.

ولذلك فقد أصبحت المدراس بوضعها الحالي غير مشوقة وتبعث علي السأم والملل، وذلك لأن المعلمين وكثيراً من المربين غير مدركين للقيم المتضمنة في المناهج، والتي تعتبر بدورها نتاج أيديولوجيات اجتماعية واقتصادية. كما أنهم يتجاهلون دور المدرسة كمنظمة ناقدة للمجتمع. بل وكمؤسسة ذات خبرة اجتماعية غير – مشكوك فيها. ومن ثم فإن تجاهلهم هذا أفرز انتفاء وجود علاقة بين المعرفة في المدرسة وخارجها.

ولو كنا صادقين مع أنفسنا فيجب أن نعرف أن المنهج أو مجاله الأساسي له جذور ممتدة في الضبط الاجتماعي، وذلك لأن الاهتمام في المدراس والتعلم كان آليا من أجل السيطرة الاجتماعية دون الاهتمام بالنواحي الاجتماعية الأخري، مما لا يتفق مع محاولات تطوير المناهج.

والسيطرة الاجتماعية كانت كهدف من مجموعة أهداف كثيرة ترمي إلي تحسين الوضع السياسي والاجتماعي خلال القرن التاسع عشر بواسطة كل من الحكومات والمؤسسات الخاصة التابعة للدولة، وقد تنوعت المناقشات حول هذا الموضوع، وكانت في مضمونها تهدف الي تحسين الوضع الاجتماعي. وقد ظهر العديد من النظريات التي تسعي الي تحقيق التوافق الاجتماعي علي مجموعة من الأطفال في سن معينة، فقد اختاروا مجموعة من أطفال مدرسة الروضة، ثم فحصوا النواحي الاجتماعية من خلال أنشطتهم وتعاملاتهم مع بعضهم البعض.

ومن ناحية أخري قام علماء التاريخ بدراسة هذه الظاهرة دراسة وافية من خلال تتبع سنوات التاريخ وما حدث فيها من أحداث اجتماعية لكشف مدي توافق هذه الصفات مع هؤلاء الأطفال في مثل هذه السن.

وقد قام علماء التربية بأبحاث مختلفة علي المناهج المستترة قبل تطبيقها في المدارس لكي يثبتوا مدي صلاحيتها للأطفال في أعمار مختلفة مثل الأطفال الذين في سن الروضة وأطفال المدرسة الابتدائية.

وخلال القرن التاسع عشر زاد تشعب النواحي السياسية والاجتماعية والثقافية، وقد أدي ذلك بالتربويين الأمريكيين إلي إشباع حاجات التلاميذ بالموضوعات المنطقية. وبناء علي ذلك اتجه المنهج الحديث الي القيام بعملية تنقية مالا يناسب قدرات التلاميذ، ويساير رغبات وميول الأطفال، لكي يخلق مواطنين صالحين.

ويلاحظ أن هناك إنقلاباً في الثقافة التعليمية نتج عنه تغيير للمعرفة ذاتها داخل جدران المدرسة، ويتضح ذلك من خلال التراكمات الكمية فى المعارف، وكذلك نلاحظ أن هناك إقبالا علي التعليم من كل فئات المجتمعات الإنسانية. فالمعرفة في حد ذاتها أصبحت عنصراً أساسياً علي أوقات التلاميذ وعواطفهم . وفي مقابل هذا نجد الحياة خارج الفصول الدراسية، قد تكون أكثر جاذبية وتشويقياً للتلاميذ مما هو في داخل الفصل، حيث أن المواد الدراسية لم يعد لها دور واضح في التأثير علي عقول التلاميذ، كما أن المعلم لا يستطيع تحقيق الهدوء في الفصل أو إثارة انتباه التلاميذ ما لم يكن لديهم استعداد ذهني لتقبل المواد الدراسية التي تلقي عليهم. وقد نجد أن التلاميذ يتعلمون كيف يستجيبون لسلوك شخصية معلم ما لكي يتكيفوا بذلك مع نظام البيئة المدرسية. فالمواد الدراسية التي تدرس لهم تشتق من طبيعة الأنشطة التي يمارسونها في المدرسة كقوة منظمة للواقع المدرسي. ولو نظرنا الي طبيعة هذا النظام المدرسي فإننا قد نلاحظ الشواهد التالية التي تسيطر علي سياسة التعليم:

١ - أن العمل داخل المدرسة يشمل النشاط المدرسي الهادف مثل الرسم

والانتظام في الصفوف أو الطوابير وسماع القصص والتربية الرياضية، وكل تلك تعتبر من أهم الأنشطة المدرسية.

٢- أن كل الأنشطة العملية والأنشطة الهادفة تعتبر إجبارية. وكل ذلك يحدث من خلال الاختبارات المدرسية التي تؤكد النماذج المدرسية ذات المبادئ العامة.

٣- كما أن فترة العمل لتحصيل المعرفة عند التلاميذ أصبحت العناصر الأساسية لإنجاز الأعمال والأنشطة التي يقومون بها لخلق ووصف الواقع الاجتماعي الذي ينتمون إليه.

ومن هنا فإننا يجب أن ننظر إلي الأهداف ليس كمجرد مؤشر علي قدرة المدرس، وإنما في تحققها في معاملاته لتلاميذه ومراعاة سيكلوجيتهم، وإعطائهم المعرفة الدراسية المناسبة لقدراتهم ومستواهم العقلي، وقد يتضح هذا الجانب لدي المعلم نتيجة عدم خبرته التي تحتاج إلي سنوات عدة، حتي يستطيع أن يستوعب ما يمكن أن يخلقه من جو مناسب يخلق لدي تلاميذه مشاركة وجدانية وجذب انتباههم وحبهم للمادة الدراسية.

المضمون الاجتماعي للمنهج المستتر:

هذا المنهج يعبر عن نظام قيمي للطلاب أنفسهم. وقد أطلق عليه جاكسون لقباً مناسباً هو المنهج المستتر أو الخفي. وهو يتضمن المعايير والقيم الضمنية، ولكنها مؤثرة وفعالة، ويتم اكتسابها في المدارس بالرغم من أن المعلمين لا يتحدثون عنها أثناء الشرح، بالرغم من أنها تعتبر ضمن أهداف المنهج، وقد أدمج جاكسون هذا المنهج مع طريقة تعلم التلاميذ، لكي يتغلبوا علي المشكلات والمصاعب التي تواجههم، ومن ثم تتولد طاقة فعالة في الفصول الدراسية تتضح من خلال سلوكياتهم التي تتفق مع قواعد نظام موجود فعلاً.

وهذه أمور يجب أن تعمم وتنشر في المدارس لكي تسهم بجهد مشترك وهام للاحتفاظ بسيطرتها، ولكي تحافظ، في الوقت نفسه، علي توزيع الطاقة

العقلانية في المجتمع، وهذا عنصر هام في سيطرة الأيديولوجيا، حيث أن هذا يعتبر جزءاً من وظيفة المدرسة من أجل أن تسهم في تصنيف النظرة الناقدة - في مدراس فرانكفورت - التي تسمي أنماط التفكير السليم الناتج عن العقلانية وعن طريق العمل وأسلوبه.

وهناك أيضاً اقتراحات مبرمجة تقدم برامج دراسية تخفف بعضاً من المشكلات وذلك من خلال مادة مطبوعة كالنشرات في النظم السياسية. وهذا يبدو واضحاً في التعليم الثانوي حيث أنه يسهم دائما بغرض قيم سياسية بين الطلاب، كما أنهم يتعلمون كيف يتعاملون مع أنفسهم ويقيمون علاقة سببية بين النظام الاجتماعي وبين سلطة الشعب ككل عن طريق تدريبات للتفاعل الاجتماعي. ومن هنا فإن المدارس تختار الوسيلة التعليمية بحيث يتضمن محتواها العادات المطلوبة لغرس النظم السياسية السائدة، والتي تتجه إلي تزويدهم بالمعلومات الضرورية من أجل الأدوار الخاصة التي يتوقعون أن تلعب دور العطاء للمجتمع.

ولهذا فإن الجزء الأساسي من المنهج الرسمي للمعرفة المدرسية عبارة عن مواد دراسية لكل السنوات من خلال نظرة متحيزة للحقائق الصالحة للتدريس، فمعظم الكتب التاريخية والمواد الاجتماعية نصوص أصلية من كفاح ونضال: فاتجاهنا جيد ألي حد ما، أما إتجاههم فهو سيئ للغاية، فنحن نلتزم السلام ونريد نهاية للنزاع والصراع، أما هم فمولعون بالحرب وهدفهم السيطرة والتحكم .. الخ .. ومن ثم فإننا يمكننا أن نحلل تلك الرموز وغيرها مما يقولم به المؤرخون وكذلك علماء السياسة لنتعرف علي الجذور الحقيقية للتعليم بحيث تلائم الظروف والأوضاع الراهنة. كما أننا بفحص المجتمع وظروفه، والتلاميذ واستعداداتهم وميولهم وقدراتهم العقلية، والعلم ومتطلباته، نستطيع التعرف علي الفلسفة التربوية التي هي مرآة للأيديولوجيا في المجتمع.

القوانين الأساسية والافتراضات الضمنية:

إن مفهوم السيطرة مفهوم ضمني ويعتبر أحد المفاهيم الأساسية في

المجتمع، هذا المفهوم يتضافر مع المفاهيم الأخري عن طريق الافترضات الأيديولوجية الضمنية والقوانين التي لا تشعر بها عادة مثل سيطرة الاقتصاد والطاقة.

هذه القوانين تخدم وتنظم وتشرع النشاط والفعالية لمعظم الأفراد الذين يتفاعلون معاً لبناء المجتمع، فالتحليل يساعد علي التمييز بين نموذجين من القوانين:

١ – قوانين إنشائية أساسية.

٢ – قوانين مميزة ومفضلة.

فالقوانين الإنشائية الأساسية: مثل قوانين اللعب فهي قوانين متوازية وأساسية في أي مكان.

– أما القوانين المميزة: مثل اختيار اسم ما داخل قوانين اللعبة.

ولنأخذ لعبة الشطرنج علي سبيل المثال. أما عن القوانين الإنشائية الأساسية توجد قوانين أساسية للأرضية حيث أن لعبة الشطرنج تختلف عن لعبة الداما (الدمينو) أما عن الألعاب العامة الرئيسية أو حتي الألعاب الفرعية ففي داخل لعبة الشطرنج يختار أحد اللاعبين أن تكون تحركاته أساسية من الداخل في إطار معين مثلاً اختيار باوند تضمنت خطته التحرك تجاه الرخ فصاعداً. فإذا كان خصم باوند فاز بثلاثة عساكر فقد اتضح عندئذ أنه لم يتبع قوانين اللعبة الأساسية وخاصة عندما يتجه شمالا (تجاه خصمه) فنجد أنه كان يستعين بقوانين ضمنية للعبة وإذا إرتد للوراءَ بكل عساكره علي الحافة فهو يصيح أنا كسبت.

وعلي المستوي العريض فإن أحد القوانين الأساسية يعتبر هو السائد والمسيطر في مجتمعنا علي أساس أنه يحتوي علي فكرة عامة من العناية والدعاية. فعندما نسوق سيارة (تحت الأنفاق) فنراعي السيارات القادمة من الاتجاه العكسي التي تقف عند الخط المرسوم وفيما عدا ذلك هناك تظاهر خارجي بعدم اتباع القانون رغم أن اتباع القانون هام جداً فنحن لا نشعر

باهميته أو ندرك أهمية هذا القانون - علي الرغم من أنه قانون أساسي ينظم أنشطة حياتنا اليومية ونفس القانون يعتبر أحد التشريعات المفروضة.

فالقوانين الكروية قوانين ضمنية ابتداء من حدود أنشطة الناس لتجذبهم أو لا تجذبهم هذه النماذج من الأسئلة تسأل وتقبل أو ترفض من مجال أنشطة أناس آخرين. فمن داخل هذه الحدود يوجد اختبارات بين الأنشطة المتعددة.

فالفروض الأساسية تظهر الصراع بين الجماعات الأصلية والمتلازمة وسوف نكافح لنتخلص من ذلك الصراع وسنرسخ العادات الاجتماعية بيننا، بغض النظر عن رؤية الصراع والتناقض باعتبارهما سلاح الطبقة المسيطرة في المجتمع. بينما توجد نقطة خلاف وشجار بين بعض المدارس والفصول الدراسية التجريبية فتظهر العادات الاختلافات في المدارس حيث تهتم المدارس بالاختبارات المتوازنة بطريقة ضمنية وليست صريحة وتمتلك قوانين الأنشطة المتعددة. فأدني محاولة تعدل وفقاً لمدي معين بأنفسهم.

فالمنهج الخفي في المدارس يعزز القوانين واللوائح الأساسية للبيئة المحيطة بالمدرسة وكذلك طبيعة الصراع بينهما، فالمنهج الخفي يفترض وجود قائمة من الفروض عندما أضفي عليه صفة الذاتية من خلال الطلبة وثبت أحكاماً شرعية، وتكون هذه العملية متممة بواسطة الاقتراحات المحددة التي تبين القيم السالبة من الصراع ولكن فقدان كل الاقتراحات يبين أهمية الفكر العقلاني ومعايير الصراع في المادة الدراسية. وتعتبر هذه الحقيقة إحدي الفروض الإلزامية للطلبة منذ أن كانت في وقت ما مترابطة ومسئولة عن الحقائق الضمنية التي تنبع أصلاً من الجذور الأصلية الموجودة في عقولنا وبالتالي فهي ليست سطحية وتعتبر قوتهم كإحدي مظاهر السيطرة الكاملة.

فبعض العلاقات المنتشرة بين الافتراضات الأساسية المسيطرة في التجمعات الإنسانية وكذلك المنهج الخفي في المدرسة - فحصت بواسطة درووم فهو يناقش الطلبة بطريقة غير مباشرة مع مراعاة أن تكون طريقة تعلمهم مطابقة لمعايير المجتمع بالدرجة الأولي وذلك من خلال اتباع طريقة التعلم اليومي ولليوم التالي المقابل والواجبات المدرسية وواجبات الحياة المدرسية. والحقيقة هنا

أنه توجد معايير يتعلمها الطلبة وتمتد آثارها إلي شتي مجالات الحياة والمدرسة تسهم في ضبط أخلاقيات الأفراد من أجل المجتمع المتطور ومن أجل الأوامر السياسية والاقتصادية، بينما تحليل درووم كان محافظاً علي القديم وذا علاقة بحزب سياسي محافظ فما زالت الحياة المدرسية تابعة للنظم السياسية السائدة ورجال السياسة في الولايات المتحدة الأمريكية.

إن الأفعال الأنفة الذكر تنبثق من الاتجاه العقلاني ويقوم بتوظيفها الطلبة القادرون وغالباً ما تقبل النظم السياسية وتحتل مكانة كبيرة وتسهم بجهد مشترك مع المدرسة لاستقرار الحياة في المجتمع الصناعي المتحضر.

فالدراسات الاجتماعية والعلمية تعلم الغالبية العظمي من المدارس وتمدهم بالاقتراحات الخاصة بالتعلم الخفي وذلك لسببين:-

السبب الأول: أن الدراسات الاجتماعية والعلمية تنشئ وتسهم في أنتشار المادة المطبوعة التي تهتم بعلم الاجتماع باعتباره فرعا من فروع الدراسة التي يسعي إليها العلم وبإعتباره علما يدرس الظاهرات الاجتماعية الموجودة في مجتمع بعينه. فالمادة المطبوعة تحتوي علي إشارات يستخدمها العلماء في علم المنطق ولكن السؤال الآن ما الذي يبديه العلماء لذلك في الوقت الحاضر؟

ومن شأن هذا التعارض أنه يمكن العلماء من إعادة تنظيم علم المنطق.

السبب الثاني: في الدراسات الاجتماعية يمكننا مناقشة المشاكل البارزة الواضحة عن طريق انتقاء الأفكار المناسبة من الحياة الاجتماعية ولكن ما الذي يمكن أن نجده في المدارس الأمريكية من الخطط المتوازية المتماثلة التي يطلق عليها: هدف الفلسفة الوضعية. ففي المدارس العمل العلمي غير مباشر، تتضمنه طرق وأساليب التدريس المختلفة، كما أن سياسة قبول الأطفال في المدرسة الابتدائية تساعدهم علي أن يتعلموا دائماً المادة عن طريق الملاحظة التجريبية والاختبار بدون تأثير خارجي. وهذا يتضح تماماً في تعلم الدراسات الاجتماعية التي تقدم للتلاميذ من خلال اتفاق جماعي في الرأي كمقياس موضوعي. وربما نجد بين السطور أن المعلومات المتضمنة منها مستقلة في

الرأي عن السلطة السياسية، ولكنها في الحقيقة ليست محايدة ويعبر عنها بصراحة.

وهذا يعتبر محور اهتمام النظم التعليمية سواء بالنسبة للتلميذ الذي يستنتج إفتراضات أكيدة، إلي جانب الفروض التي يضيفها والتي ربما تكون خاطئة.

وبالتالي لا يستطيع التلاميذ رؤية الأبعاد السياسية من خلال العملية التعليمية. ويوجد أيضاً اقتراح آخر يعطي فكرة عن النظرة الموجهة للعمل. وهذا الاقتراح أكثر وضوحاً من الناحية النظرية ولكنه لا يستند إلي معياراً أساسي، لأنه ينبثق من خلال ثورات علمية لها علاقة بالمفاهيم التي تسبب وجود مجموعة من العملاء لإعادة تنظيم المفاهيم التي تحتوي علي النماذج من خلال محاولتهم فهم ومعالجة العالم، فتاريخ العلم يبحث عن البرامج، ولكنه لم يصبح في سلسلة متتالية من الحصص الدراسية في التعليم، حيث أن المنافسة العاجلة تبدأ بالأفضل من أجل التقدم والارتقاء. وربما لا نستطيع عمل حاله لرؤية النظرة العلمية التي يجب أن تبدأ بالموضوعية والحياد والاختبارات الموضوعية، وأيضاً إحراز التقدم للمنهج التقليدي. ولكن الذي نستطيع قوله في هذه الحالة أن مناقشة العلماء واتجاهاتهم المتصارعة تمثل الجزء الأعظم في المشروعات العلمية، لأنها تسفر عن هذه الاتجاهات المتضادة والنظريات والنماذج العلمية التي يمكن الإستفادة منها هنا كقاعدة لضبط السلوك وتوجيه الوجهة السليمة بما يتفق مع قيم وإتجاهات ومعايير المجتمع، وقد توجد صراعات بين العلماء ولكنها لا تظهر بصورة واضحة، وفي هذه الحالة يعتبر صراعاً مستمراً وخفياً عن أفراد المجتمع. ويمكننا توضيح هذه النقطة عن طريق البحث عن المعلومات والأفكار التي تكبح بعمق داخل بعض السلوكيات المبنية علي مواجهة الحقائق .. وهذا ليس من مصلحة الطبقة المسيطرة، وغالباً فإن هذه الأنماط لا يتم تعلمها في المدارس.

وتوجد في المدارس بعض الأخطاء غير المقصودة والتي تتمثل في عدم وجود علاج مناسب لمشكلة التنافس في العلم. فالمنافسة بين العملاء والاهتمامات الخاصة بالاكتشافات الجديدة تعتبر أحد مميزات كل البراهين

العلمية، ولتوضيح ذلك يمكننا عن طريق المنافسة رؤية العلاقة بين الخصائص كقاعدة لضبط السلوك. وبين ما انتهي إليه العلم الحديث من المعرفة. ففي مباراة كرة القدم بين التلاميذ يكون هدف التلاميذ إحراز الأهداف لكي يتسع مجال معرفتهم. وهذا الشعور يوجد دائماً لدي هؤلاء اللاعبين، لكنه لا يظهر بوضوح، ويصبح خفياً فالصراع عنا عصيب، ذلك أن نطاق الاهتمامات والمجالات عال نسبياً، لينزع إلي تجنيد الأعضاء الموهوبين، وبالقياس إلي المجالات المنخفضة نسبياً تستطيع أن تكسب الوقت الضائع.

وفي الواقع فإن العامل الرئيسي والمؤثر في الدراسات العليا التي يتخصص فيها الطالب. والذي يطابق دور هؤلاء العمال الذين يستطيعون أن يسهموا بجهد مشترك في ارتفاع الحد الأعلي من معرفة المنافسة في العلم. فالصراع هنا هادئ وظيفي، وهو يبحث عن العلماء في كل مجال لكي يحاولوا تثبيت مقدار كاف في مواد تخصصهم. فالجو التنافسي بين العلماء يساعد أحياناً علي تدعيم البحث العام. وعلاوة علي ذلك فالعنصر التنافسي القوي في المجتمع العلمي يمكن أن يساعد الأعضاء في مهمهم لكي يتغلبوا علي منافسيهم، وبذلك تتزايد إمكانية وجود الاكتشافات الجديدة باستمرار. أي أن هذا يجعل التنافس أكثر حدة من خلال بناء معياري للمجتمع العلمي. ويدل هذا المعيار الذي يتنباه كل عالم علي أنه مسئول عن الأفراد الذين يمكنه الاستفادة منهم في بحثه، وهذا يعتبر أساس عمله الفعال. فالعلم ضرورة لكل فرد، ولكن من الأفضل أن يستند إلي معايير عامة وقيم واتجاهات تسود في المجتمع. وهذه المعايير تنتقد كل ما يقوم به الأفراد من أعمال، ومن ثم تسهم في تقدم المعرفة.

الفصل السادس

تخطيط المنهج

* **المنهج هو خطة للتعليم**

وعلي وجه الخصوص فإننا نعرف المنهج بإنه خطة لتقديم مجموعة فرص تعليمية للتوصل إلي أهداف عريضة لمجموعة تجربها بمركز تعليمي واحد.

فالمنهج هو خطة تصف الوسائل اللازمة للوصول إلي أهداف تعليمية معينة. المنهج هو الخبرات التعليمية المخططة والموجهة والنتائج المرغوب فيها تم صياغته من خلال اعادة بناء المعلومات والخبرات المنظمة تحت اشراف المدرسة بما يؤهل الدارس للنمو والقدرة علي المشاركة الاجتماعية.

ورغبة الجماهير في الاستفسار عن النتائج خلال السبعينات وأوائل الثمانينات اعطي استمرارية وفترة لتعريف المنهج كخطة وأكثر من ذلك فلقد كان لذلك تأثيره علي نحو ما لتطوير المنهج.

فتطوير المنهج اساساً هو خطة بناء البيئة لتلائم الزمن والمكان والمواد والمعدات وهيئة التدريس في تنسيق جيد.

وعلي الرغم من أن كافة مشاريع المنهج الدولية والمحلية حاولت خدمة المنهج الغير مدرسي فإن المربين قد اقتربوا فقط من السير فيما يتعلق بما يجب عمله،

ولقد اصطدم تطوير نظرية المنهج بعقبات مؤقتة ولكن ذلك يتفاعل بالمقارنة مع التقدم الذي تم في اجزاء أخري من المجتمع. فالمنهج كناتج دراسة ومجهود المختصين فإنه للإسف مازال يوصف كما وصفه أحد الكتاب بما يلي:

تنظيم المنهج يفي انتقاء ما يتقع للحياة وترك ما خلاف ذلك جانباً وهذا ما لم نفعله بعد ما انتظم كله بدون تخطيط غير واضح وحتي فإن تعريف المنهج

وما يجب أن يكون عليه من تنظيم أمر شائك فى حين أن تلك يجب أن تكون البداية لجهود تطويره بحيث لا يجب أغفال المنهج الرسمي وهذا ما يصفه مخططي المناهج أمام أعينهم أمام التعريف الصحيح فيترك لاصحاب نظرية المنهج. إلا أن الأطفال لا يمكنهم الانتظار لحين تحسين المنهج ولذا لزم الأمر علي مخططي المناهج القيام بدراسات عميقة.

اقتراحات ومعتقدات المنهج

يتخذ مخططي المنهج من الاحتمالات درع واحد لحمايتهم من الخطوات الغير مؤكده في مهنتهم حيث أن تطوير المنهج لا يمكن أن يتم بناء علي خطوات سليمة تماماً فالاحتمالات تعتبر متطلبات ضرورية في عملية تخطيط المنهج فبعض من تلك الاحتمالات قد تتم من خلال بحث تربوي والبعض الآخر قد يمثل آراء وقيم.

ويفضل الدراسين الجادين استخدام مصطلحات نظرية المنهج تقيم المنهج أو مبادئ المنهج وهي مصطلحات اكثر لطفا من احتمالات أما مخططي المنهج فلا ينظرون الي تلك الفروق وقد يرجع ذلك إلي تقارب المصطلحات كما هو عليه الحال في تعريف النظرية علي أنها مجموعة أفتراضات يمكن عن طريقها الاستعانة بخطوات رياضية واعية علي قوانين مبنية علي أساس الخبرات ومخططي المنهج ذوي الخبرة يلاحظون ان المبادئ التي توجد في مجال المنهج تتطور بالممارسة أكثر ما تتطور عن طريق الوعي.

أن استخدام اصطلاح نظرية المنهج أكثر تأثيراً من اصطلاح افتراضات ومعتقدات المنهج ولكن الاصطلاح الأخير هو الأكثر استخداما في مجال تخطيط المنهج حيث أن بناء نظرية المنهج ما زالت في مهدها.

ولقد كتب جورج بوشامب. أنه بالرغم مما قيل وكتب عن نظرية المنهج خلال العشرين سنة الماضية فلا يوجد ما يمكن أن نعتبره نموذج حي لنظريات المنهج.

كما ذكر جيل ما كاتشوبه هي تلخيص بحث المنهج - اننا لم نجمعه في

نظريات وقد تصل الي ذلك.

أن صعوبة البحث التعليمي لم تمكن مخططي التعليم من الاعتماد علي مبادئ متفق عليها للمنهج اذا يصعب الحصول علي النظريات ولذلك فإن مخططي المنهج يحصلون من أي مصادر علي ما يرونه صحيحاً عن المنهج.

ولقد استخدم مخططي المنهج المجتمع والدراسين لتلك الاحتمالات.

- مورتون البيرن قام بجمع قائمة مطولة لما أطلق عليه مصممي المنهج وهي تتضمن مؤثرات أو احتمالات اضافية تبني علي أساسها افتراضات.

- جيروم بروند له مقولة مشهورة مفادها اداري شخصي ان أى انسان في أي سن ممكن تعليمه أسس أي موضوع بطريقة ما.

كما أن تشارلز فاير وجيلبرت شيرون اشارا إلي المناهج المتتابعة إلا أن بعض المربين لا يفضلون ذلك ولقد أمضت ليليان ستيفنز عن اعتقادها بأن تطور المهارات تختلف من طفل إلي آخر.

ولقد كتب هاك فرايمير عن مواد المنهج وتتابعها فقال إذا كانت مواد المنهج صغيرة الحجم كثيرة العدد ومتنوعة التتابع امكن للمدرسين بحث ودراسة النظام بحيث يمكنهم ايجاد المواد التي تناسب كل دارس وعندئذ سيواجه المدرسون نظم ومعلومات جديدة مستمرة وهذا في حد ذاته سيجعل من التدريس متعة لهم كما للدارسين.

تخطيط المنهج يجب أيضا أن يتضمن احتمالات عن مستقبل وسياسة المنهج.

منذ أكثر من خمسة عشر عاماً مضت ومخططي المناهج ينظرون إلي المستقبل ولذلك فإن الإحتمالات للمستقبل تعرض نفسها اذا أنه حتي يمكن الارتقاء بالتعليم فلابد له من مواكبه التطورات العالمية. كما يجب علي مخططي المناهج التعليمية لابد وأن تتأثر بالنشاط السياسي حتي أنه في بعض

المجتمعات استخدمت أمنية المدارس كمسرح سياسي.

لذلك فمن الواضح ان يجب علي مخطط المنهج أن يختار ما يراه مناسباً للتدريس من خلال البيئة المحيطة به.

اختيار فريق مخططي المنهج

Selection of The Curriclum Planning Team

العديد من المراكز عندما يطلب منهم مراجعة المنهج تقوم هذه المراكز بتكوين لجنة مكونة من اعضاء لعمل بعض التعليمات والاستعانة بمناهج سابقة منذ ٦ شهور أو أكثر ذلك للقيام بعمل منهج جديد وإرشاده أو توصيات للكتاب الجديد أو الأثنين معاً (أرشاد المنهج – توصياته).

وعملية تنظيم المنهج تحتاج إلي وتبدأ بــ:

١ – اختيار فريق التخطيط.

٢ – تعدد إمكانية الانجاز الايجابي.

جدول للمصادر الاساسية لتخطيط الافتراضات في تخطيط المنهج.

السؤال الاساسي هو: كيف يجب علي مخطط المنهج ان يعرف، تركيبه، تصميمه ومراحل تتابعه:

مستويات معتمدة	اساسيات التعليم
الهيكل الإدارى	العلوم المهنية
خامات تجارية	عوامل سيكولوجية (نفسية)
حالات اقتصادية	الرأى العام
النظريات التعليمية	البحث
توقعات الزملاء	قوانين المدرسة
المؤسسات التعليمية	التأثير الاجتماعي
الوقائع العالمية	العوامل الاجتماعية
طبيعة المتعلمين	اختبارات المستويات

فن التعليم	حالة الموضوعات
الفلسفيات	اتقان المدرس
المواقف السياسية	التطور الفنى

إختبار فريق التخطيط :

داخل فريق مخططي المنهج لابد من وجود قائد واحد يقوم بإنجاز أعمال قليلة لما عليه من مسؤلية.

مخططين المنهج يقوموا بتجيهز خطة مكتوبة للخطة التي سوف تنفذ وهذه الفكرة تبني مفهوم الفريق.

بمعني أن كل فرد من افراد تخطيط المنهج يضع خطة وفي النهاية تؤخذ هذه الخطط وتختار من خلال عملية تنظيمية.

احتمالية الضرر تكون كبيرة لنوعية التعليم الذي يستقبله الطفل إذا لم يكن هناك قيادة شديدة في وضع المنهج.

بعض العلماء لاحظوا أن كل مؤسسة مهنية لها ثقافة خاصة بها هذه الثقافة لها تأثير قوي علي المؤسسة لذلك فالثقافة لها تأثير كبير علي نجاح الاعمال مخططي المنهج عندهم شئ مسبق (تخطيط فريق للمنهج منسق).

مثال في أو هايو:

قطاع من المدرسة .. كل مدرسين المدرسة جديرين لتشكيل لجنة للمنهج هذه اللجنة تخطط البرنامج لنظام معين لهم تنظيم ثابت للتخطيط.

كل مدرسة لها عديد من الإنابات في كل لجنة وكل مستويات الفصول تكون ممثلة وهذا التركيب يؤكد عبور الافكار لان كل فرد يشترك فيها.

مخططي المنهج ممكن يختارو بعض الاعضاء لوحدة المؤسسة المباشرة التي تعمل في وقتها للوحدات المشرف عليها التي بها هم يتفاعلوا وربما من المجتمع.

مثال:

فريق التخطيط ممكن أن يتكون من مشرفين في الدراسات الاجتماعية وبعض معلمى الدراسات الاجتماعية وايضا بعض المشرفين والاستشاريون الآخرين مثل أمناء المكتبة أولياء الامور وطالبَ أو اثنين طلاب ومع كل هذه الناس كاتب يكتب العهد المتفق عليه والذى يوافق اعضاء اللجنة.

اختيار فريق مخططي المنهج وتركيب الاعضاء سوف يكون مهم في وضع اشارات للمؤسسة والبيئة الكبيرة وسوف نقص بعض اراء العلماء في ذلك.

في الحقيقة بعض الافراد الذين يكتبوا المنهج يفضلوا المشاركة الغير مباشرة لأنهم يعتقدوا أنه عند وجود تركيز في مشاركة الناس لا توجد ادارة جيدة للمنهج وفي رأيهم أى الشمولية الكبيرة تؤدي الي الاحباط .. بعض العلماء ورأيهم في ذلك:- (لورين سولفان) عالم رأيه:

أن المدرسين في المدارس المحلية في عديد من الحالات في تقبل الآراء التعليمية عندهم خبرة قليلة في أخذ الأراء أو القارات في تطوير المنهج لذلك يختلفوا في نوعية تجهيزهم وكتابتهم في المنهج. وأصبح من التقليدي أن يجعلوا الآخرين يوضعوا قرارات عن ما سوف يعلمونه .. وربما ان الاعتقاد الثاني السابق أرغب بعض الكتاب مثل (ديفيد سلون) الذي يعتقد ان المدرسين يتعاملوا كمؤهلين وقادرين علي المساهمة في تخطيط المنهج.

المدرسين لابد من وجودهم في تطوير المنهج ومراجعته كحق مهني والتزام والمدرسين المؤهلين أو علي الأقل المهنين ذات الطموح ايضاً كذلك احتواء فريق مخططي المنهج علي الطلبة بالرغم من أن أرائهم غير مقبولة.

(هارلود ويب) . .

كتب خبير التعليم (القرار الذي يشمل الطلبة داخل تخطيط المنهج يكون دفاع عمومي للعلوم الادبية). بالاضافة الي ذلك فإنضام المواطنين لفريق مخططي المنهج ربما يكون ذات منافع ضرورية.

ديلمو ديالا دورا Delmo Della Dora

يعتقد أن الآباء وشعوب المجتمع يستطيعوا أن يؤثروا في تخطيط المنهج وتأثيرهم هذا ممكن أن يقوم شمول المواطنين بالطبع يحدث علاقة ايجابية بين المدرسين المؤهلين والمجتمع.

وأخيراً:-

مسئوليات مخططي المنهج تساعد في تعريف المنهج والافتراضات المتعلقة به لتنسيق العملية التخطيطية لأخذ القرار المتداول ونجاح العلاقة.

النموذج الشامل لتخطيط المنهج:

النماذج الشاملة للتخطيط تكون محدودة وغير كاملة حتي لو كان التفسير واضح للمزاولين للمهنة والمخططين النظريين يأخذوا قدر قليل القيمة لكل نماذج الترتيب المحدود والنماذج التخطيطية المرتبة تستطيع ان تكون في أعلي منزلة بالرغم أنها أيضا تكون غير كاملة.

النماذج الشاملة في المنهج التخطيطي تتمثل في ٨ خطوات وهي:

١ - التشكيل ومراجعة الموضوعات الارشادية.

٢ - تقدير التقدم أو النحاج.

٣ - وضع الأولويات.

٤ - تطوير الأهداف.

٥ - اختيار من البدائل.

٦ - تنفيذ التخطيط.

٧ - الاعداد

٨- القياس والتقييم واعادة الدورة في تخطيط المنهج يجب اتباع هؤلاء ٨ خطوات لمعرفة جودة العمليات والفنيات التي تؤسس من خلال هذه الخطوات بدون أي حدود.

١- التشكيل ومراجعة الموضوعات الإرشادية:

أي مؤسسة لكي تستمر بنجاح يجب أن يكون لها هدف واضح معظم وزارات التعليم تحتاج الي فلسفة تعليمية موجودة بالفعل ومسجلة في دوسيهات ذلك اذا احتاج الأمر للمراجعة. مخططي المنهج يجب أن يكون عندهم قدر من الفلسفة التشكلية ويجب أن تستعمل كأساس لبرنامج تعليمي، كل منهج إرشادي أو مشاريع تعليمية كبيرة يجب أن تكون مرجع لفلسفة المدرسة وتكون مكونة خصوصا لجزء المنهج المراد تطويره وبالاضافة الي الفلسفة يوجد العديد من الموضوعات الارشادية الاخري التي يجب أن تراجع أو يعاد صيغاتها. بعض الحالات إذا لم توجد الموضوعات الارشادية فهذه هي وظيفة وزارة التعليم في تطوير الهدف.

كتابة كل الموضوعات تدفع الوزارة الي ما هي وظيفة المدرسة وترشد الوحدة التنظيمية عندما سوف تنجزه. السياسات والادارة الارشاية وبعض الموضوعات للدراسة والاهداف المتوافق عليها سابقاً كل هؤلاء مكونة موضوعات ارشادية.

- فريق التخطيط يحتاج الي اختيار ومراجعة هذه المعطيات السابقة.
- تخطيط المنهج يحدث من خلال المغزي الذي يتعارف عليه من خلال المجتمع والوحدة التنظيمية.
- التشكيل ومراجعة الجمل الارشادية.

ممكن تكون مستهلكه للوقت وتسبب احباط نفسى وهذا يحدث عندما يكون الفريق يحاول أن يراجع بطريقة منهكه ولذلك لابد أن توجد اشياء وحيدة مثل الفلسفة لها علاقة بالقوانين بالطبع مراجعة الجمل الارشادية ممكن تكون أسرع لو أن فريق التخطيط للمنهج افترضوا أنهم لديهم معلومات كافية

للموضوعات الارشادية الموجودة ومع ذلك فالفريق ممكن يركز علي أي تغيرات حديثة ربما تؤثر علي التخطيط.

(٢) تقرير التقدم أو النجاح:

البرنامج الموجود حالياً هو تأسيس تخطيط المنهج والخطوات التي سوف تبني المنهج المتداول وأدوات التعليم يجب أن تفحص. والعلاقة بالبرامج الأخري تكون واضحة.

- يقاس التقدم بتأسيس بعض الاهداف لكي اعمل Assessment لابد من وجود abjective
- فريق المنهج يجب أن يقيم الانجازات التي لها علاقة بالاهداف السابقة.
- تقييم التقدم يعتمد علي التمييز المغني والعوامل الموضوعية.

وهذه الاشياء السابقة يسمح بها في أي لحظة أو في أي خطة سوف تقوم.

- فريق مخططي المنهج يجب يجمع المعلومات وتشمل اراء الطلبة المناسبة والافراد الذين يدرسون.
- العنصر الذي يجب استجابة هو التعرف علي البرنامج.
- نقط الضعف تقدم بواسطة المؤسسات التعليمية.
- ممكن أن يقفز فريق مخططي المنهج الي مستوي جيد من خلال التعرف علي نتائج بارزة مشاركة المعلومات.
- وهناك مصدر آخر لانعاش تخطيط المنهج هو ادخال معلومات جديدة يجب أن يزار مناطق المنهج المدروسة وتبحث البرامج الجديدة أو التدريبات.
- الخامات التجارية المطلوبة يجب أن تختبر بواسطة فريق التخطيط. فالمعلمين في أغلب الوقت لا يفضلوا أن يختبروا الخامات التجارية.لذلك فيجب علي فريق مخططي المنهج ان يسلم بأن المدرسين في الغالبية لهم

الحق في المنهج لأنهم سوف يدرسو في الفصل. عندما تكون الخامات موجودة بالفعل في المنهج فذلك يسهل علي الناشر التجاري وتجعل عنده دافع قوي. وموضوعات الكتب في الخلاصة ممكن تصبح فيما بعد (المنهج).

ونحن كمجتمع نصر علي مستوي الثابت إذ لا نثق بأن المدرسين يكتبوا المواد اللائي يعطونها بعدم اعطاءهم وقت ولا نقود لذلك فغالبية التدريس في مدراسنا تعتمد علي موضوعات الكتب أو مناهج أخري بالرغم من أن المدرسين سوف يكون عندهم التأثير القوي علي المنهج.

المشكلة الكبيرة التي تواجهة فريق مخططي المنهج هذه الأيام انهم يقرروا ما الذي لا يعملوه.

الاحتياجات التقويمية تكون مجموعة من المعلومات عند الطلب التي تقوم بتحليلها في مراحل تتابعية. وتحديد تعديله في هذا النمط وممكن أن يكون جزء من الاحتياجات التقويمية.

- تقويم التقدم يعتمد علي التعارف علي الاحتياجات واحدي الوظائف لتقويم الاحتياجات هي استبعاد كل ما هو خيالي والتعامل مع الواقع وهذه عملية ذات قيمة تشمل ماذا يكون وماذا يجب أن يكون. كل موضوع للاحتياجات لابد أن يبحث بطريقة رسمية لكي نثبت صحة كذلك الأولويات لابد أن توضع في بداية العمل المباشر.

(٣) وضع الأولويات:

تأسيس اسلوب الاولويات شرط لتخطيط المنهج الجيد تحليل المعلومات المتجمعة وتحديد ترتيب الأولويات بالنسبة للهدف الذي يعتبر أهم ناحية لتقويم الاحتياجات وعند اتمام هذه الاحتياجات بواسطة فريق المنهج غير ما هي الاحتياجات التي سوف تحل.

تأسيس الأولويات لا يجب أن يفسر بالضرورة بترتيب الاحتياجات من الأكثر أهمية إلي الأكبر عددياً:- (الأولوية بالأهمية وليس بالعدد الأكبر).

مثال:

الاحتياج إلي الأقلية من الطلبة المعوقين ممكن يكون لهم أولوية عن الاحتياج المقدم الي جزء كبير من الطلبة العادية (الاصحاء) قيم اعضاء مخططي المنهج تتبلور لأنهم يكافحوا الوضع الاحتياجات في ترتيب.

(٤) تطوير الأهداف:

بعد وضع الأولويات يكون فريق التخطيط جاهز لاعداد الاشياء التي سوف تنجز.

ووضع الاحتياجات تبين الوسيلة التي سوف تستخدم ويجب علي مخططي المنهج أن يكون عندهم وسائل واسعة وادارة واسعة تخطيط المنهج الشامل يشمل كل من أهداف المستوي البعيد وأهداف المستوي القريب ويجب أن يكون واضحين في فلسفة المؤسسة.

الاهداف التعليمية يمكن أن تؤسس في المستويات المختلفة من المؤسسات التعليمية (المدرسة) والاهداف المختلفة.

هؤلاء المؤسسات المدرسية، الاهداف المختلفة، تكون البناء الأساسي لتخطيط المنهج.

الاهداف يجب أن توضع في صورة انجاز واضح وواقعي لكي نضع عنوان للاحتياجات الأولي العليا.

والأهداف يجب أن تبين النتائج المرغوب فيه في نهاية المدة المعطاة ويمكن أن تمتد إلي سنوات تكوين مستوي أعلي تقدم من الانجاز.

مثال: الخطة الخمسية للدولة:

(٥) الاختيار من البدائل:

- فريق تخطيط المنهج له وظيفة شاقة للتآني في اختيار طرق الوظيفة إلي الموافقة علي الهدف.

- تفاصيل الاختيارات تعتمد علي طبيعة الاهداف وتوازي الاحتياجات.
- قليل من التعديل في وجود برنامج المناهج ربما يشبع الاحتياج الأول أو ربما يتطلب برنامج.
- طبيعة اختيار البدائل هو اختيار الدخل المفضل الذي ينجز الهدف بطريقة غير مكلفة.

في هذه المرحلة وجب علي فريق التخطيط سرعة التخلص من البدائل الغير مرغوب فيها.

مداخل المناهج البديلة تقارن من حيث مميزاتها وعيوبها.

بعض العوامل التي توضع فى الاعتبار هي:-

١ - ايجابية الهدف - التكلفة - النماذج التنظيمية - الافراد ومتطلباتهم.
٢ - رأس المال - علاقات لتقديم البرنامج - الأدوات.
٣ - طبقات تعليمية.

اختيار المناهج هي الطريقة التي تعتمد علي أنجاز الاهداف المرغوب فيها بطريقة اقتصادية.عمل كل قرار ليست من السهل.

الاخطاء زادت غالبية الاعضاء الشديدة المعاملة مع فريق التخطيط يمكن لهم أنه يتناولوا القرارات وحتي بعد اكتشاف البديل الأحسن.

(٦) خطوات التخطيط:

- انها عملية اعداد للمنهج الذي أختير للتنفيذ.

تخطيط المنهج الجيد يتوقع له النجاح والتنفيذ

فريق التخطيط في هذه المرحلة أظهر أهمية للأنشطة التعليمية للطلبة وأهمية المفاهيم في تنفيذ مشاريع المنهج.

- الخطة الكاملة للفعل Action تعميد ذكر الأهداف وهذا يؤدي الي توقع النتائج وتري تأثير الاهداف علي الطلبة الاعضاء، المجتمع اطار

الوقت والتكلفة لكل هدف تتفرع الي مصطلحات من الاشخاص وعوامل أخري.

- إمكانية رأس المال عند وجود كل ماذكر بالاضافة الي مرتبات الاعضاء والخدمات المصاحبة والاحتياجات للآلات - الاستشاريين - الإعلان - تكلفة الانجاز.
- البديل الذي اختير بواسطة فريق مخططي المنهج سوف يرشد عن تصميم المنهج كي يستعمل.

(٧) الاعداد

- خطة المنهج المتقن اذا لم يكن هناك موافقة علي التنفيذ بواسطة الافراد المناسبين.
- فريق التخطيط له دور لتنظيم الخطة الفعلية (اللجوء إلي مكوناتها: كمدرسيهم أولياء الأمور، الطلبة، أعضاء آخرون).

الاهتمامات الأولي للتنفيذ هي: قضية رأس المال لان بدون مال، أدوات خامات، خطة المنهج حقيقي لا تنفذ.

خطط المنهج لابد وأن تضع كيفية تنفيذ البرنامج يقابل المتطلبات الاقتصادية والتعليمية.

- احدي المفاهيم الأولي التي تأتي للعقل عند تنفيذ المنهج تذكر أنها ذاتية وبالتأكيد تدرب الاعضاء في المهارات المتطلبة للمنهج الجديد هناك دراسة في كندا عن المنهج الابداعي والاستنتاج هي قبل بداية المدرسة لتنفيذ المنهج يجب أن يطبق هذا المنهج.

التطبيق ليس هو التنفيذ ولكنه قرارات لبدأ الاستخدام لتنفيذ المنهج.

(٨) القياس والتقويم وإعادة الدورة:

تنفيذ خطط المنهج غير قادرة علي الانجاز المؤثر بدون عمل قياس وتقييم مباءئ المدرسة وتعليميات المشرفين الأخر بين غير قادرين علي معرفة الفصل

الدراسي كمنذر أو كمقياس لتنفيذ خطة المنهج.

التدريس لا يفصل عن المنهج فهم يتفاعلوا ويتكيفوا معاً.

الأهداف التعليمية تشمل العديد من الاشياء الغير ملموسة مثل الصفات والقيم بالفعل غالبية القيم تخدم اداء المدرسة ولكن تكون غير قياسية في الاحساس العملي للكلمات يجب علي كل المدارس من عمل تقويم للاداء للطلبة ولابد عند التقييم الأخذ في الاعتبار الاهداف المنتوية. التقييم يجب أن يكون مبني علي وضح الاهداف الموضوعة التي تكون مطابقة لفلسفة المؤسسة.

القياس الجيد وتقييم خطة المنهج سوف يكشف عن نقط الاخطاء ونقط النجاح التي تؤدي الي أخذ القرر في إعادة الخطة أو أنهاء فريق مخططي المنهج لابد وأن يبنوا نماذج للتقييم للتأكيد أن المنهج وسيلة للتنفيذ السابق.

- تخطيط المنهج يجب أن يكون مستمر.
- خطة المنهج ليست فقط تقرير نهائي ولكنه تقرير موقوف (خلال فترة).

إستخدام الاهداف لتخطيط الأنشطة التعليمية:

الأهداف يجب أن تدل علي أنواع الأنشطة التعليمية التي تناسب إنجاز الأهداف مثال إذا كان الهدف التعليمي هو حل مشكلات تتطلب حلول تقديريه تشمل إستخدام عدد كسري بسيط مثل ١/٢، ١/٢، ٢/٣، يجب علي الطلبة أن يتدربوا علي الحلول التقديرية للمشكلات العملية ومع ذلك معرفة الأهداف لا تساعد المعلم اوتوماتيك معرفة كيف يدرسها مثال ليتمكن الطالب من فهم أهمية انجازات البشر أحد المدرسين يجب أن يجعل الطلبة: يقرأوا عن معلقات علماء القرن ١٩ يضيف عليها قراءة في المحاضرات ثم يعطي اختبارات عديدة الاختيارات.

مدرس أخر يقسم الطلبة الي مجموعات. و،كل مجموعة تعد محاضرة للإلقاء علي الفصل عن عظماء العلماء اللذين استخدموا هذه الطريقة للعرض.

فيما تقدم ذكره، الربط بين الأهداف وخطوات أخري في المنهج وتطويره يحتاج الي معلومات مهنية وخبرة وتخيل.

هناك عامل يفسر ما ينبغي أن يكون هناك علاقة مباشرة بين الهدف والأنشطة وهو أن لكل نشاط تعليمي عدة أهداف.

عملية وضع الأهداف نراها احياناً في علاقة المستوي المختلف من الأهداف ومستوي الأنشطة المدرسية مثال البعثة المدرسية بالنسبة لنظام المدرسة المحلية (الحكومية) ينبغي أن تقدم لكل الطلبة بفرص متساوية.

التعليم الأساسي ينبغي أن يتضمنه اتصالات مؤثرة بواسطة القراءة، والكتابة والملاحظة والإستماع المدرسة الوسطي في هذا القطاع لها هدف كالقراءة وفهم الواقع في مستوي المادة المتوسطة في ملخص القاريء أو أكثر تخصصاً، الطالب سيكون قادر علي التمييز بين تعبير للواقع والاراء في الكتابة.

بينما السلاسل المتشابهة من الأهداف أساسي لصحة تخطيط المنهج، مطوري المنهج لا يجب أن يدعوا ان البساطة تمثل حقيقة المدارس.

عندما يدخل المدرس في تدريس القراءة هو أو هي يجب أن يأخذ في إعتباره أهداف اخرى مثل قدرة التفكير، معرفة إنجازات البشر والعلاقة مع الأخرين.

الانشطة المدرسية لابد أن تظهر القيمة الداخلية، هو هنا يشير الي أنه بالاضافة الأهداف التي توضع خارج الانظمة للانظمة. يوجد أيضا اهداف داخل النظام مثلاً الطلبة اهداف، المدرسين اهداف، المبادي اهداف وهكذا.

هذه الأهداف ليست بالضرورة أن تكون متوافقة.

استخدام الاهداف في تقويم المنهج:

الكتاب يناقشوا ان الاهداف الخاصة ضرورية لتصميم رخصة مناسبة للتقويم، وكتابة اختيار سليم.

عمل التقويم القومي لتطور التعليم بين أنه حتي المقوم ربما لا يحتاج

أهداف مكتوبة بلغة فنية عالية ولا تحتوي علي اشتراطات للحالة أو مستوي الاداء من المتوقع أن تقابل فقط ٢ من المعيار: الوضوح والأهمية.

المعلمون الذين يراجعوا الأهداف يسألوا؟

هل أنت ماذا يعني الهدف؟

مدي أهمية تعلم الطالب لها في المدرسة؟

لذلك لابد أن الهدف يكون واضح وله أهمية حتي وأن يوضع باختصار وبساطة بعد ذلك الاستشاريون يطوروا التمارين المصممة لتكون تعريفات عملية للمراد انجازه.

خلاصـــة

- أهم الأهداف هي التي نحصل عليها في وقت محدود وبالمصادر الموجود.
- متطلبات المجتمع

١ - احتياج الطلبة، مصادر العلم او التلمذة.

٢ - قيمة الديمقراطية، والأحوال التي تتطلب تعليم مؤثر ومتفق

- المدرسة تستطيع أن تحث العائلة في مساعدة الأطفال في تطوير الإلتزام، والاعتماد علي النفس وتنظيم ذاتي لان المدرسة تعتبر مجتمع فيه الاطفال والكبار وكل يحترم الآخر ومتعاونون.
- أول وظيفة للمدرسة العامة هو توسيع رؤية الطلبة والخبرة بمساعدتهم علي استمداد مصادر العلم او التلمذة وهكذا التغلب علي حدود المصاحبة للخبرة المباشرة.
- التعرف علي الأهداف التي تقع بين الأهداف العامة والتي تناسب المدرسة الخاصة (Pocal)
- الاهداف لابد أن تتكيف مع خلفية للطلبة والاحتياجات والخامات.
- اذا تعلم الطالب فقط أن يتبع القوانين المتبعة سوف لا يقدرون علي التعامل

مع المواقف المختلفة.

وهناك حدود اخري شائعة في بعض الاهداف، الأهمال المكون النفسي مثل إيجاد اشباع الرغبة في القراءة وتطوير عادة القراءة للتعلم.

المعيار لتمييز الاهداف هي فائدتها في المجتمع التعليمي ومساعدة المدرس في تخطيط الانشطة التربوية.

المنهج بين التطوير والبحث

تمهيد

الغرض من هذا الموضوع هو القاء الضوء علي العلاقة بين الخطة التعليمية الخاصة بالمنهج وبين عمليات التطوير والبحث. وخصوصا لشرح كيفية تطبيق عمليات التطوير والبحث لبناء المنهج.

ويحتوي هذا الموضوع علي بعض المفاهيم الاساسية مثل:

١- المنهج: هو تخطيط عملي اجرائي يتعلق بما هي الأفكار المحكمة التي تنقل للدارسين؟ وكيف يكتسبها الدراسون ويستفيد منها ويستخدموها؟

٢- التطوير هو عملية مراجعة هندسية مصممة لتبشر بالتفاعل بين الدراسين والمحتوي.

٣- البحث: هو مجموعة نواتج لنشاطات مصممة للاصلاح الاجرائي العمل لكل الخطة العملية الإجرائية، ولكي تجيب علي أسئلة معينة تدور حول عناصر هذه الخطة، أو تثبت الاستفادة مما قد تم نقلة.

مفهوم المنهج

يكون تعريف المنهج علي اكمل وجه إذا تضمن هذا التعريف العلاقة بين التعليم، التدريس (المنهج والتربية والتعليم).

التربية: تتضمن كل التفاعلات التي يمتلكها الشخص أثناء عملية نموه وتطوره.

التعلم المدرس: يشير الي كل التفاعلات التي تتم من خلال مؤسسات معينة لتيسير تفاعلات مستهدفة، ويتضمن التعلم المدرسي ثلاثة مكونات:

١- التخطيط: هو عملية تقرير اجراء تفاعلات مستهدفة.

٢- التعليم: هو عملية تفاعل الطفل.

٣- التقييم: هو عملية إيجاد درجة التطابق بين التفاعلات المخطط لها، والتفاعلات الافقية التي تمت مع الطفل.

المنهج: هو عملية إيجاد درجة التطابق بين التفاعلات المخطط لها والتفاعلات الافقية هو عملية ناتجة من التخطيط، وهو مجموعة الخبرات (خبرات التعلم) المقصودة والمستهدفة، وهو الخطة الإجرائية التي توضع لتنفيذ جوانب عملية التعلم.

ويقول جودلاد ١٩٦٦ Goodlad أنه يمكن النظر الي المنهج من وجهات نظر مختلفة وعلي مستويات متعددة من التعميم أو التخصص، ووجهات النظر وهي:

المنهج من وجهة نظر الطالب:

هو ما يري أنه مستهدف بدراسته من خلال المقررات التي تقدم له ومن خلال لقاءات داخل المدرسة متضمنا الواجبات والرحلات والأنشطة وكل ما يطلب منه القيام به.

المنهج بالنسبة للمعلم:

هو ما قصد أنه يقدمه لتلاميذه ويري أنه الوسيلة التي تستخدم لإحداث تغيير في سلوك التلاميذ.

المنهج بالنسبة لهيئة المدرسة:

هو كل مجموعة المقررات التي تقدمها المؤسسات التعليمية أو كل الأنشطة المخطط لها (مقررات/ أنشطة/ مواد تعليمية/ ألعاب منظمة/ مسابقات/ برامج أخري).

المنهج بالنسبة للمواطنين وصناع القرار:

هو كل ما تقدمه من أنشطة تربوية لمجموعات التلاميذ من خلال المؤسسات التعليمية المختصة بذلك.

المنهج بالنسبة للفيلسوف:

قد ينظر الي المنهج علي أنه ما يتم تعلمه من خبرات. ويتضح من كل

وجهات النظر هذه أنها تهتم وتنظر الي المنهج علي أنه الناتج النهائي في صيغة خبرات تعلم مستهدفة.

أنواع المناهج:

١ - المنهج المستهدف.

٢ - المنهج الناتج وهو حصيلة ما تعلمه التلميذ.

٣ - المنهج المنفذ فعلياً (ما تحقق بالفعل).

التطوير والبحث

البحث والتطوير عمليتان مستقلتان ولكنهما مرتبطان لأن كل منهما يحدث في مشروعات المناهج الرياضية الحديثة، كما أن هناك بعض الخلط في استخدام المصطلحين، والمصطلحين يشيران الي عمليات يقوم بها الشخص أو فريق من الأشخاص ولا يشيران الي أشياء يمكن أن نلمسها أو نراها.

مصطلح التطوير:

يشير إلي عملية مشابهة لما يقوم له المهندسون من حيث الإيتكار أو إختراع بعض الاجزاء ليكون منتج معين، وعائد التطوير في المنهج عبارة عن منتوجات تحسن الممارسة التربوية مثل كتب مدرسية، دليل المعلم، مواد تعليمية، اختيارات ...

مصطلح البحث:

البحث عن إجابات لأسئلة معينة لإضافة معرفة جديدة الي معرفة قائمة، والتطوير الجيد يكون مبنياً علي معرفة جديدة توصلت اليها البحوث التي تتعلق بالظواهر الي تتم تطويرها علي أن المستحدثات التي لاتبني بالضرورة علي البحث.

إن أهمية البحث تكمن في إكتساب مزيد من الفهم عن الظواهر المرتبطة بعملية التعلم. وعملية البحث تتضمن البحث عن شيء بطريقة أكثر

موضوعية وشمولية ولابد من تشجيع البحث الجيد حتي ولو لم يكن يؤدي الي استحداثات جديدة.

عملية التطوير:

التطوير هو عملية مراجعة هندسية حيث يكون الناتج منهج جديد. للحصول علي أحسن فوج أو أحسن منتج، ويعتبر تغيير حتي ولو كان ضيئل فإنه بالتدريج سيغير المنتج وعمليات التطوير الرياضيات كانت عمليات ضيئلة خلال الثلاث فروق السابقة ذلك لأنها ارتبطت بتدريس التغيرات التكنولوجية حيث كان تطور تدريسها ضعيفاً.

عملية البحث:

تتضمن البحث عن شئ بطريقة موضوعية وشمولية.

وهناك سؤالان: س١ ماالمقصود بكلمة عملية ؟س٢ ما الذي نبحث عنه ؟

وتتضمن عملية البحث خمسة أنشطة تتابعية وهي:

١- إثارة اسئلة جديدة.

٢- تجميع شواهد وبيانات مناسبة للإجابة عن هذه الاسئلة.

٣- إبتكار فروق بديلة.

٤- الحذر من التعميم والنتائج التي نصل اليها ولا تتفق مع الشواهد.

٥- إعادة الكرة (البدأ من جديد)

ما نحتاج إليه هو أسئلة جديدة وبيانات جديدة ونظريات جديدة لشرح العلاقات بين مكونات المنهج إن وضع الاسئلة الجيدة أهم ما في البحث لأن الأسئلة السيئة تطرد النتائج الجيدة، وعندما يبدأ الباحث وضع الأسئلة الجيدة ينبغي جمع الأدلة والبيانات لكي يحدد الباحث الإجابات لها، ويتضمن ذلك وضع التصميم التجريبي والإختبارات اللازمة، كما يجب وضع فروض بديلة، ومنها (أن الفروق الحادثة ترجع للصدفة). ومن أوجه القصور في البحوث

التربوية عدم رغبة الباحثين لوضع بحوث بديلة. وعدم قبول الفرص إلا إذا تحقق الباحث من صحته.

نوعان من بحوث المناهج: (بحوث تقويميه، بحوث اساسية).

أ- البحوث التقويمية:

وهي بحوث تقام وتجري علي أنها جزء من مشروعات تطويرية لتحسين كفاءة اجراءات تعليمية أو تحسين مواد تعليمية تم بناؤها أو تطويرها، ويجري البحث بمحاولة الإجابة عن أسئلة أكثرعمومية من أسئلة تتساءل عن إمكانية تطبيق النتائج في مجالات أوسع من المجال الذي بحثت فيه.

ب- البحوث الأساسية:

وهي تهدف لدراسة أكثر تفصيلية لعناصر معينة في المنهج، وعن العلاقات بين هذه العناصر.

وفى الحالتين فإن الهدف الأسمي لهذين النوعين من البحوث في المناهج هو تحسيم إكتساب التلاميذ لأوجه التعلم من مفاهيم ومهارات وعلاقات ومهارات عملية ووجدانية، إلا أن البحوث التقييمية (التقيمية) تتعامل مباشرة مع مشكلات الفصل، بينما تحاول البحوث الأساسية الإجابة عن أسئلة أكثر عمقاً وأكثر أصولية فيما يتعلق بمتغيرات المنهج بصفة عامة.

مفاهيم يجب أن توضع في الإعتبار

إذا كان الهدف من التعلم هو تغير في سلوك التلميذ فإن أي مفهوم متميز ومحدد يمكن أن يؤثر في السلوك يجب أن يركز علي خدمات التعلم لدي الأطفال، وتعرف خبرة التعلم علي أنها (التفاعل بين التلميذ وبعض الأفكار والمفاهيم أو المهارات المنظمة المحددة). وهذا التفاعل يجب أن يخطط له جيداً لتنوع عناصره.

ولكي تفهم كل المفاهيم فهما سليماً فإن هذا يحتاج الي الإهتمام بالتخطيط المنهجي، وفهم الأنظمة وكلمة نظام تعني (البناء الوظيفي المحكم

من صنع الأنسان) والتغذية المرتدة تساعد علي توجيه النظام وكلمة الوظيفي تعني (أن النظام هدفاً محدداً مع غرض أساسي).

ويحتوي النظام الوظيفي علي أربعة مكونات هي:

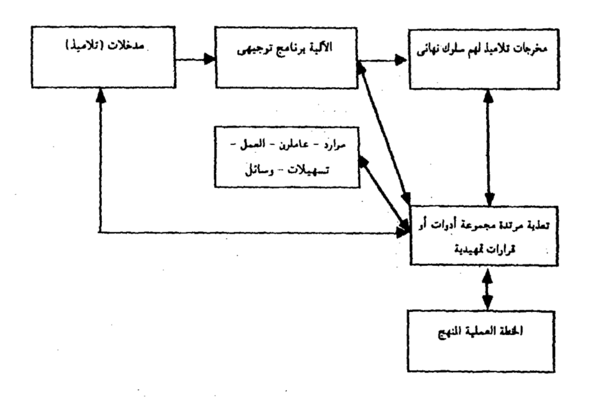
١- مدخلات

٢- مخرجات

٣- الآلية

٤- التغدية المرتدة

النظام الموجه: يحتوي علي التلاميذ كمدخلات، والتلاميذ مع تغير في سلوكهم كمخرجات البرنامج التوجيهي: هو الميكنة. البرنامج التقويمي: هو التغذية المرتدة.



شكل يوضح أهمية التغذية المرتدة فى المنهج

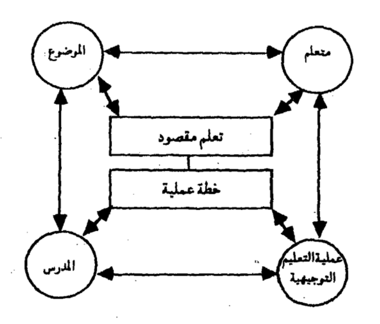
وفي الخطة العملية يجب الاهتمام عند تقويم المنهج لمستوي مناسب يجيب علي أسئلة محددة هي:

لماذا؟ ماذا؟ ما؟ لمن؟ كيف؟ هل تعمل؟

وهناك أربعة متغيرات تؤثر في التعلم يجب أن تؤخذ في الإعتبار وهي:

المحتوي (الموضوع المتعلم)، المتعلم (التلميذ)، العامل التعليمي (المدرس)، عملبات التعلم التوجيهية والمنهج ليس خطة بسيطة لكنه خطة معقدة متشابكة العناصر وهذه العلاقات مركبة لتفاعلات متوقعة وعمليات لإحداث التفاعلات المرغوبة والتي تحتاج إلي تعريفها. والشكل التالي يوضحها.

الأسهم التي تربط بين المكونات تدل علي أنها متداخلة علي الرغم من مناقشة كل مكون علي حده.



الموضوع:

هو الشئ الموضوع للتعلم وهو لا يحتوي علي معلومات لكن يحتوي علي المهارات والفهم والاتجاه والتقويم والذي يكتسبه المتعلم، ويصيغ الموضوع في مصطلحات محددة للاهداف والمحتوي والأهداف السلوكية المحددة والمحتوي

قد تشتمل علي أهداف نافعة لو وضعت في مصطلحات لأظهرت أهمية النظام بالنسبة للمتعلم والاهداف الثقافية تعتمد علي فهم روح المادة وقد أوصي يويك (١٩٦٥) بستة أهداف عامة عالمية لمنهج الرياضيات.

إنه يجب علينا معرفة إلي أين نحن ذاهبون وبما أن عالمنا في تغير فنحن علي الدوام في حاجة لقياس اختيار أهدافنا وتحديدها وترك بعضها وتحديد أخري.

ولكن الأهداف تعطينا الإتجاه لقياس المحتوي واذا ركزنا علي الرياضيات فهذا يسهل ثبات الغرض ويجب أن يشمل المحتوي علي الآراء والمهارات المقنعة وهي (افتراضات، تعريفات، رموز) ويحتوي علي علاقات متوافقة وتصور ذهني للمشروعات.

المهارات المقنعة:

هل تلك العمليات التعليمية المتعلمة المتوافقة مع الأراء. وتتضمن مهارات روتينية، أعمال مقررة مع الأهتمام بالعلاقات المختارة قليلاً وكذلك أسباب قابلة للتصديق والإثبات. وحل مشكلات التعلم بالصواب والخطأ، تطبيق هذه المشكلات داخل الرياضيات وخارجها. ويجب عند اختيار المحتوي أن يكون مطابقاً للمواصفات الاساسية ومحددا ليكن مقيداً للتلاميذ سواء داخل ما في الكتاب الموضوع أو خارجه.

المنفعــة:

هي الفائدة المكتسبة من الآراء والمهارات الرياضية في علاج المشكلات العملية، والاقتصادية ويسميها علماء النفس أثر انتقال التدريب ويجب توحيد الآراء في تعلم النظريات الجديدة، ويجب أن يتم تنظيم المحتوي ويسلسل ثم تحدد النتيجة السلوكية لكل عنصر من المحتوي والذي نحتاج اليه للسلوك الموضوعي فإن مفتاحه يمكن في وضع عناصر المحتوي في أنشطة مدروسة وليس في أعمال عامة يستخدم لتجديد أهداف لأنشطة غير مدرروسة (يعرف)

يفهم، يقدر ..) بل يجب أن تترجم الي أفعال حركية تحددها أنشطة مدورسة و مثل هذه الترجمة للمحتوي ذات أهمية نقدية لأنها تعطي دلالات قياسية للتقدم نحتاج إليها عندما نقيم تقدم التلميذ.

والخلاصـة :

أن الكتاب المدرس الخاص بالمنهج يجب أن يشمل علي ثلاثة عناصر هي:

١- الاهداف   ٢- اختيار المحتوي تحديد وتتابع.

٣- سلوكيات موضوعية أو واضحة.

المتعلم التلميذ

يدون المتعلم وهو الشخص القادر علي استيعاب ما يقدم له من علم فلا سبب لوجود التعليم، ولابد من عمل إعتبار للفروق الفردية بين التلاميذ عند تطور المنهج. إن فعاليات وتفاعلات التلميذ تعتمد علي مستوي تطوره ونموه ونضجه وقدرته علي التعلم وإسلوبه في التعلم وخبرته التعليمية السابقة وعلاقته بوالديه وجماعة الأقران التي يشترك معها. وتدلنا الصورة الواضحة أن طبيعة ونوع الخبرة السابقة تؤثر في السلوك الناتج عن أي خبرة تعليميه، والمتعلم هو المادة الخام في أثر خطة عملية ولكنه ليس بالمادة الخام السهلة، التي تشكل كالصلصال، ولكنه انسان له شخصيته الخاصة ولذلك فإن أي خطة يجب أن تكون مرنة بالقدر الكافي لترضي حاجاته ورغباته.

عامل التدريس (المعلم):

يعتبر جافزاً علي الدرس، وحتي اذا لم يتوافر المدرس فإن بعض العوامل التي ترشد وتوجه الخبرة لابد من توافرها. وهو يضغط علي الفرد كي يصبح عضوا له وظيفته في الجماعة ومجتمعة حيث أن كل مجتمع له خصائص داخل نظامه التربوي، ويوجه المدراس بإستمرار ما يريده منها، وواجب المعلم أن يعمل مهمة فعالة داخل المدرسة، وقد تعتبر آلات التدريس عامل تدريس، ولكنه عند وضع الخطة التطويرية للمنهج يجب أن يوضع في الاعتبار ما يقوم به المدرس لتحقيق التفاعل المطلوب بين المتعلمين والمادة، الي جانب تأثيرهم المباشرة في اختبار الاهداف.

إن عامل المجتمع يعطي الحافز عند تلقيه للتوجيهات ويوضح رد الفعل لأعماله وسلوكه.

توجيه التعلم:

إن توجيه التعلم جزء من عملية التعلم، وهو عملية معقدة ولكنها مفهومة جزئياً وتشتمل علي ثلاثة عناصر هي:

١ - اغرض محددة موجهة.

٢ - مادة محددة توجيهية.

٣- سياق منظم للتوجيهات للأغراض

ويحدد المدرس الأهداف لتسهيل عملية التعلم وتشتمل علي خطط وتوجيهات وتحديد لجوانب الضعف وعلاجها ويترك للمدرس إختيار الأنشطة المحددة مقدماً أو أثناء التدريس.

التوجيه: وهي أهم الأهداف المحددة وهي التفاعل بين التلاميذ والمدرس، المادة الدراسية، تشتمل علي الكتب والبرامج والآلات الحاسبة والأجهزة السمعية،.

الاسلوب المنظم:

هو الوضع الذي تحدث فيه خبرة التعلم في الفصل سواء كان واسعاً أو فصلاً ضيقاً أو المعمل أو أي مكان للدراسة.

ملخص:

كل ما سبق يوضح ما يؤخذ في الإعتبار في تطوير الخطة العملية.

إن دراسة الموضوع يجب أن تقوم علي أساس تحديد الغرض والأهداف وتخطيط المحتوي وترتيبه ووضع سلوك عملية وظيفية

إن إختيار المتعلم يجب أن يبلغ الدقة في وصف السلوك المؤثر والمحرك نفسياً ويتضمن أعمالاً تاريخية ومراعاة إحتياجات المتعليم الفردية ورغباته.

أن دراسة عامل التعلم يجب أن يدل علي موثرات حضارية وأدوار ومؤثرات التدريس ويجب أن يكون الإختيار الجيد في عملية التعلم الموجهة (المبرمجة محدداً.

إن أدوات القياس وأساليب التقييم ليست محددة ومع ذلك فهي عنصر هام في عملية التقييم.

تطوير المناهج

إن الهدف من توضيح استراتيجية تطوير المناهج يتضح في أربعة أقسام هي:

١ - استراتيجيات تتضمن تطبيق التوجيه، البرنامج المخطط تخطيطاً نفسياً.

٢ - النظام المدرس له قواعد محددة تقوم علي انضباط علمي.

٣ - النظام المدرس والمجال العلمي يرتكز علي مدرسين يحركون التلاميذ.

٤ - الأنظمة الطرق التدريسية التي تقوم علي نظام توجيهي.

ونجد في المدرسة نوعين متميزين من التطوير يوزايان أتجاهين في النظرية النفسية حددها يورن عام ١٩٦٦ كما يلي:

١ - الصورة الخطية المحددة المنظمة مثل الاستقبال السلبي للمعلومات (نظريات متآلفة).

٢ - إعتبار المادة علي أنها مشاركة نشطة في عملية تشكيل الآراء (معطيات نظريات، اختبار).

إن السهولة في إتخاذ القرار هي جزء محكوم علي أساس الأدلة والاختلافات - في نوع الدليل أمر هام في عملية التدريس النظامية أو البرمجة وأن كان الدليل أقل من الثقة في المادة المبنية علي أساس نفسي واستراتيجي، والدليل غير المؤكد عادة ما يتناسب مع التجارب.

إن علم النفس ومنظمي البرامج يحاولون تصور المشكلة في حالة فشل النتائج المطور المحتوي وكل من ينتمي الي المدرسة النظامية يبحث عن مفهوم متميز للرياضيات. وعادة المدرس يحاول أكتشاف استراتيجية أخري. وهذه

الاختلافات في بناء المنهج تم مناقشتها والمدرس يجب أن يكون علي وعي بكيفية تقديم المحتوي وهو يعكس طريقة التدريس المستخدمة.

وهناك نقاط ثلاثة عن تطور النتاج تحتاج الي إبرازها وتوضيحها وهي:-

١ - السهولة تختلف عن العامية.

٢ - قرارات السهولة تصنع بواسطة كل مدرسة.

٣- سهولة النتاج.

ملحوظات:

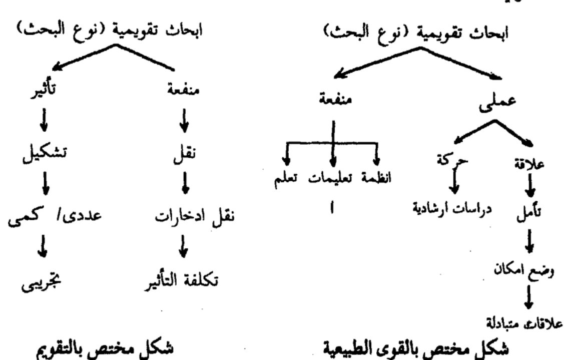
١ - بهذه الشروط الموضوعة فقد تعمل وحدة مع مدرسين أكفاء في مدارس متميزة وقد لا تتوفر في مدارس أخري. والاستراتيجية المحركة التي توجه المتعلمين تكون مؤثرة إذا نفذت بواسطة مدرس خبير، وتكون غير معقدة اذا كان المدرس مبتدئا ولأنه انسان يحتاج إلي الخبرة في استخدام الوسائل الناجحة التي استخدمها السابقون بنجاح.

٢ - كل مدرسة تطور إتجاه تصنع تصوراً معنياً لعناصر اخري في العمليات التوجيهية المبرمجة مثل مستوي تحضير إعداد المعلم والتلميذ وخلفيته السابقة ودوافعه ولكنها افتراضات ضمنية لا تحدد استعدادات مبكرة.

٣ - والخطط المتطورة المبرمجة غالباً ما تكون كاملة فإن الدراسين والمدرسين لهم قرارات خاصة بهم يجب أن تشتمل عليها أي خطة عملية حتي تكتمل.

هناك أربعة أنماط من الاسئلة الخاصة بالدراسات المنهجية منها إثنان خاصان بتقييم الابحاث التي تهتم بالتأثير والمنفعة واثنان أخران بالتي تهتم بالنظرية والتدريب.

شكل يوضح نوعيات استراتيجيات البحث ـمختص بالتقويم) ومختص بالقوي الطبيعية):



شكل مختص بالقوى الطبيعية

شكل مختص بالتقويم

البحوث الفعالة:

الفاعلية تتضمن مقارنة بين تعلم حقيقي وتعلم متوقع، متنوع الدليل الذي يقبل لأهميته، وهناك ثلاثة استراتيجيات لأبحاث واضحة فعالة مع تقييم مقارن هي التقييم الشكلي، التقييم الحسابي، التجارب المقارنة.

الدراسات التشكيلية:

تقارن العمل الحقيقي مع المعايير بإجراء قياس محدداً أو مطلق أو مبدأ معياري.

التقييم الحسابي:

يقارن عدد من المجموعات بمقاييس متنوعة.

التجارب المقارنة:

تقارن مجموعتين أو أكثر مع تخطيط محكم.

استراتيجيات البحث هي عمليات مقننة منظمة ومصممة عملياً لتقدم الدليل الموثوق به والخاضع لتوفيق شديد.

بحث المنفعة :

تعني المنفعة أن ما تم تعلمه قد نقل الي مواقف شكلية عملية.

واذا طبقت علي منهج ما فإنها تحدد علي الأقل.

١- منفعة فردية.

٢- منفعة جماعية.

٣- هل نتائج المنهج نافعة لكل فرد؟ وهل نتائج المنهج هامة لكل جماعة؟

وهناك ثلاثة أنواع من الاسئلة يجب أن توجه عن المنهج وإليه:

س١ : هل المعرفة والمهارات المكتسبة نافعة في مواقف خارج الرياضيات؟

س٢ : هل المعرفة والمهارات المكستبة نافعة في التعلم المتتابع في الرياضيات.

س٣ : ما التأثير القريب للمنهج البديل؟

البحث الأول (الابتدائي):

أدق بحوث المنهج لأنه يتعامل مع عناصر محددة من موضوعات متميزة (توجيهية) اكثر من تعامله مع الخطة العملية ويقصد إيجاد متنوعات وعلامات داخل النظام التوجيهي.

وتنقسيم إلي:

١- أساس نظري.

٢- أساس عملي.

الثاني: هى نوع من الاستقصاء إلي جزئين (أبحاث عملية حركية) وأبحاث تعاونية).

دراسات العلاقة:

هي محاولة لوصف وتوضيح علاقات موجودة بين متنوعات ثلاثة (فحص - دراسات وصفية - دراسات مشاركة).

وهناك أحدي عشر نوعاً من الدراسات قد عرفت تحت أقسام مختلفة من البحث المنهجي إلا أنه يمكن تلخيصها في ثلاثة عناوين رئيسية.

١- الدراسات التشكيلية:

وهي دراسات وضعت عن طريق بيانات لسلوكيات محددة واقعية وتقاس بإختبارات قياسية عامة وهي وثيقة الصلة بمرحلة بناء المناهج.

٢- دراسة العلاقات:

هي دراسات يمكن قياسها لتنوع علاقاتها المتميزة والهدف منها هو ترتيب العلاقات التي يها يمكن توحيد المتغيرات المتعددة، وهي هامة في تطوير العلوم.

٣- دراسات تجارب:

حيث يمكن بها تبديل متغير أو أكثر في حين أنها تتحكم في تأثير كل الدراسات الاخري حيث يمكن الوصول إلي النتائج ولكن يصعب التنفيذ ادارياً لاعتمادها علي الدراسات الفعلية.

دور المدرس أولاً: يجب أن يكون علي وعي بكل عناصر الخطة العملية ويلاحظ التفاعلات التي تحدث بين التلميذ وبين الرياضيات وعلي مسئوليته يقع التخطيط النهائي لإحداث التفاعل.

ثانياً : لا يجب اعتبار المناهج خطة ثابتة فهي تتغير بإستمرار والتطوير أساسي وأن ظلت الاهداف ثابتة.

ثالثاً: في إختيار المنهج يجب أن يكون المدرس ذكياً في عمليات التطوير المستخدمة ويكون ناقد ومراجع للمادة.

رابعاً: علي المدرسين أنه يجربوا أفكارهم والأفكار الأُخري الجديدة المبتكرة عليهم تأييدهم.

خامساً: من واجب المدرس أن يؤيد أبحاث المنهج فسيتطيع مع الفصل كمعمل تربوي أن يساعد التلاميذ بأفكاره وجهده ووقته.

وجهة النظر والمستقبل

أن هدف هذه المحاولة هو عمل بحث منجهي ومتطور يقدم للمدرس وجهه نظر في البرامج المطورة الجديدة وتقارير البحث فيها، والغرض هو توجيه الطالب والباحث والمدرس بعناصرهم جميعاً مهتمون بها. وكذلك ليتمكن التلاميذ من فهم واسيتعاب المحتوي وإعطائهم القدرة للاستفادة منها، وعلي الرغم من ذلك فإن المشكلة لا يمكن حلها إلا بإعطاء محتوي يمكن استخدامه بعد مدة من الوقت يمكن به تنمية الأسئلة الهادفة لدي الأطفال، وسيكون البحث والتطوير عملية منظمة داخل خيالهم وتصورهم.

وفي المستقبل يكون الأمل أن تطبق هذه النظرة في خطط المناهج، وكذلك بشأن تعليم الكبار أيضاً لتكون مبنية علي المعرفة. وكثير من المدرسين سوف يفهمون ويستوعبون ذلك وستكون لديهم القدرة علي استخدام المحتوي.

الفصل السابع

تطوير المنهج

بعد دراسة مفهوم المنهج والأسس التي يقوم عليها ... يتناول هذا الفصل عملية تطوير المنهج.

وتطوير المنهج مسألة ضرورية، فإستمرار منهج معين في مجال لسنوات طويلة أمر غير منطقي في عصر الانفجار المعرفي السريع .. فالمنهج يجب أن يسواكب سرعة العصر ومفاهيمة المتغيرة، ويجب أن يعد التلميذ لإكتساب القدرة علي التعلم الذاتي ليكون قادراً علي الحياة في مستقبل غير واضح المعالم .. وهو الهدف الاساسي من تربية النشئ.

التطوير والتغيير:

ونظراً للتلاحق السريع للعلوم المختلفة ولتكنولوجيا المصاحبة لها فقد تجد بعض الدول النامية أن هناك ضرورة ملحة لمحاولة اللحاق بهذا التقدم .... ولذا يبدأ المربون في هذه الدول في تغيير بعض أجزاء الكتب الدراسية – وليس المناهج – فالمنهج كما سبق له مفهوم أوسع وأعمق من المقرر الدراسي.

وهذا التغيير يتخذ عدة صور منها:

الحذف والاضافة:

فقد يلجأ المتخصصون في مجال ما إلي حذف بعض المعلومات القديمة نظراً لأن هناك معلومات أحدث تتعارض مع تلك المعلومات وتتفق في نفس الوقت مع تطورات في الميدان وقد يحذف مؤلفوا بعض الكتب أجزاء أو عدة صفحات من محتوي الكتاب المقرر نتيجة لضغوط اجتماعية معينة أو نتيجة لتوجيهات بالتقليل من حشو أذهان التلاميذ بالمعلومات .. وقد يكون ذلك مقبولا في حدود ضيقة لكنه يختلف عن تطوير محتوي منهج الاستبدال.

أيضا قد يستبدل المؤلفون أجزاءً من المحتوي بأجزاء أخري أكثر ملاءمة مع

أهداف اجتماعية أو سياسية .. الخ ويحدث هذا غالبا في مجالات العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية.

الي هنا نلاحظ أن ما يحدث من تغيير محدود وجزئي ولا يتعدي محتوي الكتاب المدرسي .... أما التلميذ وحاجاته. وأهداف المنهج بمستوياتها وإستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم فلا يشملها التطوير .. وعادة ما يطلق علي هذه العمليات تطوير منهج .. إلا أنه في الواقع تغيير محدود يجري طبقاً لهدف جزئي محدد.

ولذلك يجب أن نراعي كمربيين أن هناك فرق كبيربين التعبير المحدود والتطوير الذي يتسم بخصائص مختلفة ويقوم علي أسس علمية وتربوية فيما يلي وصفا تفصيليا لها.

أسس تطوير المنهج:

هناك محاولات عديدة لتطوير المناهج بحيث نصل بالتلميذ الي أعلي مستوي تربوي متاح في ظل ظروف المجتمع والتلميذ وفي ضوء السياسة التعليمية ... وأهم هذه الأسس:

١ - أن يستند التطوير الي نظرية علمية أو مدخل تدريس واضح:

فالتطوير يختلف عن التغيير الذي يتناول جزء بسيطا من المنهج فهو يمثل عملية شاملة لها أسس فلسفية واجتماعية وبيئية وعلمية و .... وفي المجال العلوم الإنسانية ومنها التربية نجد أن هناك نظريات عديدة تختلف في أصولها العلمية وملابسات نشأتها والهدف منها .. وهناك مداخل تدريسيه Op-proaches تدير العملية التربوية داخل وخارج الفصل وتستند الي أسس نظرية فلسفية محددة .. مثال ذلك مدخل الأتصال Communicative Opproach .. في تدريس اللغات والذي يستند علي أساس نظري يقوم علي إكتساب التلاميذ القدرة علي استخدام اللغة كوسيلة اتصال، وانطلاقا من هذه الفكرة هناك استراتيجيات تدريس Teaching Strategies.

وأساليب تدريسه Techinques وأنشطة مصاحبةactivities accampaging

. وكذلك وسائل تقويم غير تقليدية Zvalation Techinques تختبر قدرة التلميذ علي استخدام اللغة في مواقف طبيعية.

هناك أيضا المدخل البيئ Environmental Approoch في تدرس العلوم وتتخذ من البيئة مدخلا لما يدور في العملية التعليمية.

٣- أن يرتبط التطوير بأهداف التعليم:

من المعروف أن لكل دولة توجهات سياسية وأستراتيجية وأهداف ترتبط بالأمن القومي وأخري اقتصادية .. الخ وهناك أيضاً السياسة التعليمية بمحدداتها والتي تنعكس بشكل مباشر علي ما يحدث داخل الفصل .. والواقع أن هناك مستويات عديدة للأهداف .. فهناك أهداف تعليمية عامة وأهداف لأنواع التعليم المختلفة، صناعي أو تجاري .. وهناك أهداف تتصل بكل مرحلة تعليمية، ابتدائية، إعدادية ثانوية، ... وهناك أيضاً تصنيفات للأهداف التعليمية.

وعند تطوير منهج باختيار منهج أو نظرية تربوية جديدة لتطبيقها يجب مراعاة الأهداف التعليمية للمرحلة أو نوع التعليم وكذلك المستويات المختلفة للأهداف طبقاً لتصنيفاتها المنهجية.

٤ - أن يتسم التطوير بالشمول:

مما سبق يتضح أن عمليات التغيير جزئية وعادة ما تقتصر علي محتوي الكتاب المدرسي .. أما التطوير فيجب أن يكون شاملا لكل عناصر المنهج فالأهداف العامة aims وكذلك الأهداف الاجرائية Behavioral Objectives كما يؤكده Walkins 1990 يجب أن يعيها واضعوا المنهج والمعلم والتلاميذ، وكذلك محتوي المنهج Content يجب أن يشتق من الأهداف والبيئة وحاجات التلاميذ في ضوء الإطار النظري للمنهج ... أما استراتيجية التدريس وأساليب Teaching Strategiesp Techinques فيجب أن تهتي للمعلم والتلاميذ سبل اكتساب الخبرات المختلفة .. وحين تناول التطوير التقويم Evalvation فيجب ألا تعتمد علي الوسائل التقليدية التي لا تتعدي اختبارات الورقة والقلم الي

مواقف الخبرة التي تلاحظ فيها أداء التلميذ وقدرته علي المناقشة والمبادرة الي أبداء الآراء والإيجابية .... الخ بما يتفق مع الأهداف الفلسفية والنظرية والتغاضي عن أي من هذه العناصر في عملية التطوير يعني إهمال أحد جوانب العملية التعليمية وهو ما يؤثر سلبا علي المنتج التعليمي وهو التلميذ.

٤- أن ينبع من حاجات التلاميذ:

يتميز تلاميذ كل مرحلة دراسية بخصائص نفسية وجسمية وعقلية إجتماعية تختلف عن غيرهم في المراحل الاخري .. ولتطوير المنهج أو تطبيق مدخل تدريس جديد يجب أن يتلاءم ذلك مع المرحلة العمرية للتلاميذ وبالتالي هذه الخصائص .. ومثال ذلك تجربة منتسوري Montessory 19 التي تناولت الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية وهدفت الي تعليمهم عن طريق اللعب والمشاركة بتجربة وإيجابية في عملية التعلم بما يتفق مع طبيعتهم وخصائص نموهم.

هناك عنصر أساسي يجب ألا تغفله عملية التطوير وهو اشتراك التلاميذ في تقرير حاجاتهم الي التعلم والخبرات التي يرغبون في إكتسابها وكذلك ما يحتاجون من مهارات ومعارف فرؤيتهم للواقع الذي يعيشونه قد تكون أقرب الي الحقيقة بما يراه الكبار وهناك وسائل عديدة لتحقيق ذلك مثل الاستفتاء Questionnair والمقابلة الشخصية Interveiw وتحليل الحاجات Needs analy-sis.

٥- أن يرتبط التطوير بالمجتمع والبيئة

في أغلب الأحيان يؤلف محتوي المقررات الدراسية بعيداً عن المجال التطبيقي العملي، بعيدا عن المدرسة والبيئة المحيطة بها والمجتمع ككل .. ولذا يأتي هذا المحتوي وكأنه معد ليختزن في أجهزة حاسبة وهي فكرة اختزان المعلومات Information والتي يؤكد فريري Paulo Poule Freiry 1970 أنها بعيدة كل البعد عن حياة المتعلمين ولذلك فهناك انفصال بين المدرسة والبيئة المحيطة مما يجعل التلميذ مشتتا بينهما أما المنهج فيري فريري أنه يجب أن ينبع

من واقع حياة المتعلمين ومن بيئتهم وما يمارسون بها من خبرات ثم يشارك التلاميذ في تنمية تلك الخبرات واكتساب المزيد من المعارف والمهارات أثناء التعلم.

كما يؤكد بياجية Piaget 19 تدرج الخبرات المقدمة للطفل وارتباط ذلك بمرحلة نموه بحيث يبدأ تقديم الخبرات المرتبطة بالبيئة المحيطة به ثم تنمو تلك الخبرات والمفاهيم التي تكونت في المراحل بإستمرار نمو التلميذ وبذلك تتعدد خبراته بقدر نمو إدراكه للبيئة

ولا يتوقف مفهوم البيئة والمجتمع عند المستوي المحلي إنما يتعداه مع نمو التلميذ الي المستوي العالمي ... فلا يعقل أن يعيش التلميذ في العصر الكوني Global age بمعزل عما يحدث في أي بقعة من العالم الذي أصبح قرية صغيرة حيث أن التلميذ نفسه يتأثر بالعديد من المشكلات التي تحدث وكذلك بكل جديد يطرأ علي مجالات العلوم والإنسانيات.

٦- ان يرتبط التطوير بفكرة التعليم الذاتي المستمر

ليس الهدف من التطوير حشو أذهان التلاميذ بالمعلومات ولكن هناك أهدافاً أبعد وأعمق منها مساعدة التلاميذ علي مواصلة تعليمهم بطرق مختلفة بعد انتهائهم من الدراسة .. فلا يمكن للمدراس والجامعات مع افتراض توافر أمهر المعلمين أن يحيطوا التلميذ علما بأخر ما وصلت اليه الحضارة من معارف .. ولكن ما يمكن أن تقدمه التربية للتلميذ هو فرص النمو العديدة ومساعدته علي أن يبذل أقصي ما يستطيع بهدف تعليم نفسه .. فيبحث عن المصادر بتوجيه من المعلم ويشارك بفعالية في المناقشات وطرح القضايا الملحة وتبادل الرأى مع أقرانه وتقويم وتحليل كل ما يصلون اليه ... الخ . وهذا يساعد التلميذ علي تأمل ونقد كل ما حوله وهو أسلوب يناسب الحياة في مستقبل يختلف عن الماضي والحاضر.

٧- أن يرتبط التطوير بوجود المعلم المؤهل

تظل أفضل المناهج بلا قيمة إذا ما تناولها معلم غير مؤهل وغير مقتنع بجدواها .. وهذا إجحاف بالتلاميذ وإهدار لإمكانيات كثيرة أغلاها منتج العملية التعليمية وهو التلميذ. وكذلك فمع البدء في التفكير في التطوير يجب أن يهتم القائمون بإعداد المعلم القادر علي تنفيذه وليس المعلم الحريض علي التلقين والضبط والسلطة في الفصل ..... أو المعلم الذي لا يقتنع بأهمية مشاركة التلاميذ مشاركة إيجابية منذ بداية العملية التربوية إلي نهايتها فبدون المعلم المؤهل الواسع الأفق لا يمكن لأي تطوير أن ينجح.

وفي الواقع فإن التطوير لا يجب أن ينفرد به فريق لا يضم المعلمين المنفذين للمنهج لأنهم اكثر خبرة بالواقع التعليمي وبما يدور داخل حجرات الدراسة وما يواجههم من مشكلات وهذا يوضح أهمية تدريب المعلمين قبل بدأ تنفيذ التطوير في المناهج.

وهناك نماذج عديدة لتطوير المناهج منها علي سبيل المثال لا الحصر التعلم الفردي Individualized Instruction، والمنهج الخفي Hidden Curriculum، ومدخل الاستكشاف Discovery Approach وسيتناول هذا الفصل عرض نموذجين لتطوير المناهج وهما

١- التعليم التعاوني Co - operative learing

٢- البحث العملي Action Research

التعلم التعاوني Co - operative Learning

يعتبر التعلم التعاوني واحد من الأفكار الحديثة التي تهدف الي تطوير التعليم وربط عقول التلاميذ بالعمل والمشاركة الإيجابية وبالرغم من أن تجمع التلاميذ في الفصل ليس جديدا الا أنه في في استراتيجية التعلم التعاوني يتخذ أبعاداً مختلفة.

يدور مفهوم التعلم التعاوني حول تنظيم بيئة تتضم مجموعات صغيرة للتعلم الفعال يندمج فيه التلاميذ معا .... وتتميز طريقة التعلم التعاوني بعدم وجود القلقل الذي يصاحب المنافسة في الطرق الفردية.

قد يبدأ التلميذ أيضا في هذه الطريقة بالتباعد والانكماش داخل نفسه خوفا من الخطأ، لكنه غالباً ما يجد نفسه وسط جو من التفاعل الإيجابي المتنامي حيث لاعقاب علي الخطأ .... لكن الأخطاء وسيلة للتعلم، وهذا جو قيمي مختلف يصبح فيه التعلم اكثر سهولة وأكثر إنتاجية.

في هذا المناخ التعاوني يجد التلاميذ فرصة أكبر لاكتشاف الأفكار الجديدة والبرهنة علي أفكارهم في بيئة تتسم بالتعزير وبدلاً من أن يفكر التلاميذ بمفردهم وقد يتحرجون من المشاركة في الاستجابة أو يحجبون أوراقهم عن زملائهم تجدهم جميعا يشتركون في جمع وتنمية وتبادل نفس الأفكار من أجل حل مشكلة ما.

تتضح أيضا أهمية العمل التعاوني الجماعي الذي يعتمد علي التفكير وليس التحصيل، وهنا تبرز أهمية التفكير الناقد الذي يعتمد علي التعاون في العمل الجماعي وليس الفردي.

وهذا النموذج التنظيمي لا يتطلب من التلميذ أن يخضع تفكيره لإراء الآخرين، إنما يشجعه علي تيادل المعرفة - معهم بطريقة تسهم في إيجاد الفهم المتبادل بين أفراد المجموعة.

ويسير هذا النموذج في نظام متوافق حيث يعمل المدرس والتلاميذ في مجموعات صغيرة مما يؤدي الي سهولة التعلم .. وقد يواجه بعض التلاميذ ذوي القدارت التحصيلية العالية عند انضمامهم الي المجموعات التعاونية بعض الصعوبات لانتفاء الثواب الذي يلقونه في الفصول التقليدية فور المشاركة بالاجابة الصحيحة .. وهذا يحتاج من المعلم لجهد أكبر حتي يجعل التلميذ فردا متعاونا في جماعة.

مميزات التعلم التعاوني

في الجزء التالي نستعرض معا بالتفصيل أهم مميزات التعلم التعاوني .

القيادة المشتركة وسلوكيات الجماعة:-

تتضمن التنظيمات التعاونية للتفاعل الاجتماعي القيادة المشتركة وهذا يعني أنه علي أعضاء الجماعة أن يلعبوا أدوار متعددة، فعلي كل فرد أن يتأكد من أن كل الأعضاء يعملون معا من أجل الوصول الي هدف محدد في ظل شعور طيب، وهذا يتطلب سلوكيات محددة منها.

- إيضاح وتفسير وتنمية معلومات الأخرين
- جمع وتلخيص المعلومات المتبادلة.
- تبادل المعلومات اللازمة مع أفراد المجموعة.
- البحث عن المعلومات وآراء الأخرين وطلب المعرفة اللازمة.
- تنظيم وإدارة عملية الوصول بالمجموعة الي الهدف المنشود.

ويلاحظ من هذه السلوكيات أن إعداد خطة العمل للمجموعة يعتبر جزءاً أساسيا في القيادة المشتركة، فالطلاب يحتاجون لإعطاء واستقبال المعلومات من أجل استمرار تقدم المجموعة.

أيضا فإن توضيح وتلخيص المعلومات أمر حيوي للمجموعة. بالاضافة الي أن اختيار رأى أو نتيجة والتأكد من الموافقة الجماعية علي رأي معين من الأمور الأساسية.

السلوكيات المستهدفة:

قد يتطلب العمل التعاوني أحيانا ذوبان الأفراد ويستدعي ذلك أن يعكس الفرد شعور كل أفراد الجماعة والرأي الواحد الذي ترتضيه. وهذا يؤكد أنه كل فرد لديه الفرصة للتعبير عن الأفكار والآراء وهو سلوك هام قد لا يتوافر في الفصول التقليدية.

وحين تمتد المناقشات بين أفراد المجموعة التعاونية فإن فكاهة. بسيطة قد

تزيل التوتر والإحباطات بينهم. ويحدث التناغم بين أفراد المجموعة نتيجة لتبادل المشاعر الطيبة. ويمكن تحديد السلوكيات التعاونية فيما يلي:

١ - الوصول الي التوافق والتخلي عن الرأي إذا كان ذلك ضرورة لكل أعضاء المجموعة.

٢ - الوصول الي رأي عام وإبداء التفاهم لمساعدة الأخرين وتشجعيهم علي الإحساس بأنهم أعضاء في المجموعة.

٣ - أتاحة الفرصة لكل فرد ليتحدث ويساهم في المجموعة.

٤ - تخفيف التوتر واتساق التفاعلات في المجموعة.

٥ - مشاركة الجماعة في المشاعر والتفاعلات والعمل.

ومن المفيد تقويم عمل المجموعة بمجرد أنتهائة حيث يتعلم الفريق من عملية التغذية الرجعية.

التنافس، والفردية، وتنظيمات الهدف التعاوني:

هناك تنظيمات ثلاثة تقوم علي أهداف مختلفة وهي الفردية والتنافسية والتعاونية.

- في التنظيمات الفردية يعمل الفرد بمفرده وطبقاً لقدرته من أجل تحقيق هدف معين.
- أما التنظيمات التنافسية فيتحقق فيه فرد واحد الهدف علي حساب غيره، فلو أن هناك رسم بياني يوضح تحقيق الأهداف تدريجيا لحصلت فيه مجموعة صغيرة جدا من التلاميذ علي المرتبة الأولي وذلك من خلال المنافسة .. وهذا يعني أن هناك مجموعة أكبر من التلاميذ تحصل علي تقديرات منخفضة.
- أما التنظيم التعاوني فيعني أن كل أعضاء المجموعة يسعون لتحقيق نفس الهدف من خلال الاعتماد المتبادل الإيجابي Positive Interdependnce .. وهذا يؤكد أن أهداف الفرد تلتقي وتكمل أهداف غيره من أفراد المجموعة

وبالتالي تتفق كل أهداف المجموعة.

ويسير مفهوم الاعتماد الايجابي المتبادل جنباً الي جنب مع مفهوم يحمل نفس الأهمية وهو المسئولية الفردية Individuala ccounlabilitY حيث يعتبر كل فرد مسئولا عن مهمة محددة وهو في نفس الوقت مسئول عن إعطاء معلومات عن حجم إسهاماته بالنسبة للمجموعة.

حل الصراع سلميا وحل المشكلات:

هناك عمل تعاوني هام وهو القدرة علي حل الصراع بطريقة سليمة ويحدث ذلك عندما يتخذ بعض أعضاء المجموعة مواقف متشددة ويرفضون الافصاح لوجهة نظر أخري .. وهنا تظهر براعة الأعضاء الذين يمكنهم القيام بالمفاوضات وحل المشكلات لإنهاء وتخفيف الصراع.

وفيما يلي بعض الطرق البناءة في مجال حل المشكلات وفض النزاع:

- تحديد المشكة وأسبابها.
- إيجاد حلول بديلة للمشكلة.
- يحث المميزات والسلبيات في كل البدائل المتاحة:
- تقرير وتطبيق الحل المرغوب أكثر من غيره.
- تقويم الحلول التي تم التوصل اليها ومدي ملاءمتها.

وتحديد المشكلة أمر حيوي يؤدي بسهولة الي ايجاد الحلول وأسلوب حل المشكلات يسمح لكل فرد من أفراد المجموعة بالمشاركة واستمرار العمل، ويمكن أن تتبعه أطفال الرابعة والخامسة حيث يمكن حل المشكلات الخاصة بالملكية .. ويحظي هذا الأسلوب برضا كل من الآباء والمعلمين.

يعتبر التفاوض أيضاً جزءاً تعليميا هاما، فهو يتضمن مناقشات تلقائية وترتيبات لبنود الاتفاق .. ومن خلال المشكلات تظهر أيضاً أهمية القراءة ويتبعها تخمين ما يمكن أن يرضي الطرف لاخر، وتحديد ما يفضله وما يحتاجه الآخرون.

هناك أيضاً مهارات اتصالية متضمنة في عملية الوصول الي حل مثل مهارة الاستماع النشط وهو ما يعني الاستماع والإستجابة. لجهودات المجموعة ولكل فرد علي حده ويعني أيضاً أن يكون كل أفراد المجموعة علي نفس درجة الاستجابة .. ثم يأتي دور الاعتراف بالفضل للآخرين والذي يؤكد التفهم المتبادل بين الجميع.

مميزات التعلم التعاوني:

أظهرت نتائج البحوث التي اجريت مؤخرا في هذا المجال أن هناك تأثيرات موجبة للتعلم التعاوني في مجالات التحصيل، العلاقات الاجتماعية والاتجاهات.

أولا: علي التحصيل:

ارتفعت نتائج التحصيل الاكاديمي والرياضيات والكومبيوتر واللغات من خلال أسلوب حل المشكلات.

ثانياً: علي العلاقات الاجتماعية والشخصية:

- ازداد التفاهم المتبادل بين أفراد المجموعة
- نشأ الاحساس بالأمان بين المجموعة بدلا من الخوف والتنافس.
- نشأت الصداقة بين التلاميذ ذوي القدرات المختلفة وحتي بين الاجناس المختلفة.
- تنامي الإحساس بالانتماء للمدرسة والمجتمع والوطن.

ثالثاً: الاتجاهات

أصبحت الاتجاهات موجبة نحو:

- نحو المدرسة
- نحو مساعدة الأقران ونحو الذات.
- نحو العمل الجماعي والمشاركة الايجابية والتعاون.

المعلم والتعلم التعاوني:

بينما نري دور المعلم في التعلم التقليدي محوريا فهو مصدر السلطة والمعلومات والبرهنة علي نجاح تلاميذه نلاحظ أن هناك تغيرا جوهريا لهذا الدور في التعليم التعاوني. وتتحدد أهم معالم هذا الدور فيما يلي.

- علي المعلم أن يشجع تلاميذه علي أن يكونوا مسئولين عن تعلمهم.
- ينحصر دور المعلم في مساعدة تلاميذه وتوجيههم في أداء المهمة أو تقويم الإجابة وكذلك في تفاعلهم الاجتماعي.
- وعند تكوين المجموعات التعاونية بالفصل يجب أن يحدد المعلم الأهداف المطلوبة ويعاونه تلاميذه في توفير المواد التعليمية المناسبة وتنظيم العمل الاجتماعي.
- بالاضافة الي وظيفة تحديد المهام علي المعلم أن يوضح لتلاميذه مفهوم التعلم التعاون وأن يساعدهم علي حل المشكلات.
- بالاضافة الي متابعة العمل الجماعي والمشاركة الايجابية للتلاميذ علي المعلم أن يشارك في تقويم نتائج التعلم والعمل.
- علي المعلم أن يشجع تلاميذه علي الثقة في قدراتهم الخاصة وفي قدرات أفراد المجموعة علي حل المشكلات المنوطة بها ... في نفس الوقت يجب أن يقل اهتمام إفراد المجموعة علي المعلم باعتباره المصدر الوحيد للمعلومات.
- علي المعلم أن يشجع تلاميذه علي الاستمرار في العمل وأن يساعدهم علي تقدير العمل التعاوني والاستمتاع به لتحدي المهام بالمشاركة لامن خلال تعليمات التعليم.
- علي المدرس ان يستعمل تعبير دعنا نكتشف معاً ويشارك تلاميذه في البحث عن إجابات لأسئلتهم من خلال مصادر مختلفة. وهو بذلك ينمي لديهم قيم ومهارات وأساليب غير متوقعة للبحث.

- علي المعلم أن يعي ويقتنع بأن البناء الاجتماعي للفصل يحتاج الي تغيير حقيقي .

معززات التعلم التعاوني:

ينجح التعاون لأقصي درجة إذا شعر التلاميذ بأنهم يواجهون مشكلات حقيقية.

- تنمو البيئة التعاونية في وجود المعلم الذي يعتبر كل فرد مصدرا للمعرفة والمشاركة.
- إحساس التلميذ وسلوكه بروح الفريق الذي (يغرق كله أو يطفو كله) تساعده علي التعلم أكثر.
- تنجح البيئة التعاونية أكثر إذا سادت روح المغامرة والتعلم من الأخطاء.
- يتعلم التلاميذ أكثر حين يجدون أنفسهم مسئولون كأفراد عن بعض المهام الخاصة بالجماعة.
- تنمو اتجاهات التلاميذ الأقل قدرة أكاديميا نحو التعلم، إذا ما عملوا مع تلاميذ أكثر نجاحا.
- هناك تغير دائم في الأدورا، فالمعلم يصبح متعلماً والتلميذ يصبح موجها لأقرانه مما يخلق الدافعية للتعلم لدي الجميع.
- ينجح التعلم التعاوني إذا حرص المعلم علي بث روح مساعدة الغير والمشاركة في نجاح العمل بين التلاميذ.

بحث الفعل

Action Research

عند طرح مفهوم بحث الفعل فإن أول ما يطرأ على ذهن الباحث هو فكرة التطوير أو التغيير للأفضل .... والبحث الفعلي هو صيغه من صيغ الانعكاس الذاتي أو التأمل Self - Reflection والتي يقوم بها المشاركون في مواقف البحث الاجتماعي التربوي بهدف تطوير الواقع من خلال المواقف والتدريبات العملية .. ويتم هذا النوع من النشاط العملي الاجتماعى في أي من مجالات العلوم الإنسانية – متضمنا التربية.

وفي المجال التربوي يوظف بحث الفعل في تطوير المناهج التي تعد بالمدرسة School - based Carriculun development وفي التطوير المهني وتطوير السياسات التعليمية.

ويعتمد البحث الفعلي أساساً علي عنصر المشاركة في إتخاذ القرار بشأن التطوير إلي جانب الملاحظة والتخطيط ثم التفكير واختيار عناصر عديدة مقترحة لحل مشكلة ما بهدف تحسين وتطوير المضمون التربوي ككل.

يؤكد كورت ليفين Kurt Lewin 19 وهو أول من استخدام هذا المصطلح أن التخطيط يبدأ عادة بما يشبه الفكرة العامة. ولسبب أو آخر يرغب الباحثون في الوصول الي هدف ولكن كيفية الوصول الي هذا الهدف تبدو عادة غير واضحة وهنا تبدأ الخطوة الأولي وهي تحديد واختيار الفكرة بعناية في ضوء الوسائل المتاحة في الواقع.

وعادة ما تتضح ضرورة إيجاد الحقائق حول الهدف، ولنجاح هذه الفترة الأولي للبحث لابد من وجود عنصرين أساسين وهما:

١ – خطة عامة: Overall Plan لكيفية الوصول للهدف.

٢ – قرار بشأن الخطوة الأولي للعمل.

وعادة ما يطور هذا التخطيط المبدئي الفكرة الأساسية ...... أما الفترة التالية فهي متابعة الخطوة الأولي حيث تتضح حقائق كثيرة وتفاصيل اكثر لابد أن

يأخذها فريق البحث بموضوعية ودقة.

وهذه الدراسة المسحية لها أربعة وظائف:

١- تقويم العمل لمعرفة ما إذا كانت التوقعات أقل أو أكثر من الواقع.

٢- أنها تمثل أساساً واقعيا للخطوة التالية.

٣- أنها تمثل أساسا لتعديل الخطة الكلية.

٤- والأهم من كل ذلك تتيح فرصة التعليم للفريق وتمكن أعضاءه من التبصر في الموقف وابتكار وسائل جديدة للعمل.

ثم تتكرر دائرة العمل لجمع مزيد من الحقائق وتقويم الموقف كله ثم إعداد حلول جديدة وهكذا.

وخلال هذا البحث الفعلي فهناك صفات أساسية يكتسبها أعضاء فريق البحث، وعادة ما يضم التلاميذ والمعلمين والمشرفين علي النشاط المدرسي والاجتماعي والادارة. هذه الصفات هي الاستقلالية والمساواة والتعاون والاستبصار في المواقف المختلفة من خلال الرؤية النقدية للواقع وليس لمجرد الوصف ... إلا أن الاستقلالية لا تعني الرؤية الجزئية للتفاصيل وإتخاذ القرار الفردي لأن العمل الجماعي والمشاركة والتفاعل تعتبر عناصر أساسية في هذا النوع من البحث حيث تنمي المناقشات ويتبادل أعضاء الفريق المناقشات بروح الجماعة. وهي ضرورة وليست مجرد أسلوب عمل وهذا يوضح أن بحث الفعل هو تجسيد للديمقراطية، مما يتيح للأعضاء المشاركين أن يحددوا بأنفسهم ملابسات العمل وعناصره ويتغلبوا علي عوامل سلبية مثل عدم المساواة وعدم الاستقلالية ..... الخ

القيم التربوية المكتسبة من بحث الفعل:

هناك قيما تربوية عالية يكتسبها الباحثون في أثناء العمل أهمها:

* أن حل المشكلة ليس هدفا في حد ذاته .. إنما السلوك التربوي لحل المشكلات الاجتماعية التي سيواجهها التلميذ في حياته والتي تتضمن مزيداً من التفاعلات المتشابكة بين أناس مختلفين ويسلكون طبقاً لمفاهيم متباينة

وتتضمن مواقف جديدة تتضمن القيم المختلفة. ومن المتوقع أن ينبع سلوك التلميذ من خبرته هذه فقد تعلم كيف يفرق بين الاحتمالات المختلفة - والإمكانات المتاحة لجمع البيانات من مصادر عديدة فيكتشف الباحث أن هناك اختلافات بين المفاهيم والمواقف والسلوك الفعلي في مواقف معينة وهنا تتاح ان الفرصة لتعديل تلك المفاهيم وتوجيهها الوجهة التربوية أو العلمية أو الأجتماعية الصحيحة. وبذلك تصبح هذه الأفكار والتي أعاد الباحث تنظيمها بدايات وموجهات لإيجاد واقع اجتماعي أو تربوي أو علمي جديد.

* إن المعارف المختلفة والمفاهيم والمواقف المتباينة وكذلك إنماط السلوك المختلفة التي يتعرض لها التلاميذ أثناء البحث لم تنشأ في فراغ ولكنها عناصر تاريخية وإجتماعية. سادت في فترة زمنية معينة وكانت لها محددات تحكمها في ذلك الوقت لكن الحكم عليها في الوقت الحالي يختلف .. لذلك فالنظرة الناقدة التي يجب أن يتسم بها الباحث هي عنصر أساسي في الوصول بالبحث الفعلي الي مستوي التطوير .. فهناك عناصر كثيرة يبدأ بها الباحثون ولا ينتهون اليها، ونتيجة للنقد من أجل التطوير والتعديل من جانب الباحثين يتغير الموقف كلية أو قد تتغير عناصره .. ومن هنا يسلك الباحثون سلوك التفكير الناقد ولا يعتبر المعلومات التي حصلوا عليها مسلمات. فدراسة الماضي والحاضر تهدف الي مستقبل مختلف.

* يلتزم الباحثون العمليون بعنصر الموضوعية .. فما يعتبره الأخرون نقطة ضعف في أداء التلاميذ مثلا أو عدم قدرة علي مواكبة الفريق، يراه الباحث الفعال نقطة أنطلاق لمزيد من الرعاية والإعداد لهؤلاء التلاميذ بين الموضوعية Objectivity والذاتية Subjectivity في الحكم علي المعارف، العمل أو السلوك وكذلك يمكنهم فهم الظواهر في ضوء محدداتها وواقعها.

* يكتسب الباحثون أيضا من خلال رؤيتهم للواقع القدرة علي فهم العلاقة الجدلية بين أصطلاحين قد يبدو بينهما الاختلاف، مثل النظرية والتطبيق

الفكر، Individual & Siceity الفرد والمجتمع ، Theory & Practice والعمل Thought & action والعلاقة الجدلية بين هذه الأزواج من الاصطلاحات هي قلب حيث لا معني للفرد بدون مجتمع ولا معني لتطبيق بدون نظرية، ومن الخطورة أن يكون هناك عمل دون فكر .... يعني ذلك أن عنصري العلاقة يعكس كل منهما بظلاله علي الأخر فيعطيه قيمة ويجعل له معني، وهذا يمثل عملية مشتركة جماعية للتأمل والاستبصار.

* مما سبق يتضح أن الباحث العملي لا يعمل بمفرده ولا يستطيع أن يقوم بعملية التطوير بشكل فردي. إنما يتصف العمل كله بالتعاون منذ بدايته بما يتضمنه من نقل للمعارف ونقدها وتغيير لعناصر الموقف واستحداث عناصر للتطوير .. وذلك لا يتم من خلال فرد وإنما من خلال المشاركة وتبادل الرأي بين أفراد فريق البحث. وهذا يوضح أن كل من يشارك في مثل هذا العمل يكتسب قيمة التعاون من أجل تضافر الجهود لتحسين وتطوير الواقع.

* تعتبر لحظة العمل action في هذه الدائرة نواة المستقبل فتأمل الأفكار وحده ليس كافيا للتغيير، ولكن الالتزام القائم علي حكم طبيقي عملي هو الذي يؤدي الي التغيير. فبرنامج الإصلاح لا يقوم فقط علي التأملات الفكرية ولكن الجانب العملي التطبيقي عنصر أساسي يقوم به الباحثون في دورات متتالية من البرنامج.

* يكتسب الباحثون في العمل المشترك القدرة علي دراسة محددات وعناصر الماضي والربط بينهما بعد دراسة دقيقة وافتراض عناصر جديدة قائمة علي نقد العناصر السابقة وفهم وتفسير ملابساتها من أجل التنبؤ بعناصر مستقبلية تؤدي إلي التطوير .. وهذا يعني أن عناصر التأمل reflection، التفسير interpretition والتنبؤ Prediction تمثل قيما أساسية يكتسبها الباحث لتكون محددات لسلوكه المستقبلي.

المعلم والتلميذ والبحث:

يختلف دور كل من المعلم والتلميذ في بحث الفعل عنه في النماذج

التربوية التقليدية، فكل منهما شريك في عملية تطوير الواقع التعليمي، فصفة الضبط وإحكام سيطرة المدرس غير مطلوبة في هذا النموذج التربوي وبالتالي فالتلميذ ليس متلقيا سلبيا للمعلومات، لكن هناك اختلاف جوهري في المناخ الاجتماعي والتربوي السائد في هذا البحث وبالتالي فهناك اختلاف في أدوار كل من المعلم والتلميذ، فهما عضوان في فريق بحثي، فالمعلم لا يلقي دورسا وإنما يخلق البيئة الخلاقة التي تتسم بالدافعية والديناميكية. وعليه أن يتحمل المزيد من المسئوليات. وإيضا عليه وهو يسعي الي مساعدة تلاميذه في إعادة تشكيل مفاهيم تجاه المنهج وتطويره وبالتالي فعلية معاونتهم في أن يكونوا باحثين يقوم عملهم علي التأمل الناقد والتبصر في كل ما لديهم من معرفة وملاحظات والمعلم أيضا مصدر معرفة وموج لمصادر المعرفة ومطور ومقوم وهو المسئول عن مواصفات ومستويات التعليم، وعليه أن يختبر فعالية كل ما يحدث في الفصل .. وهذا مدخل نقدي يعكس فيه المعلم قدرته الحقيقة. علي النمو المهني فالمدرس الباحث researcher - teacher مطالب بأن يشارك تلاميذه في بحث الفعل موجها أياهم لاكتساب القيم التربوية السابق عرضها لتكون لهم بمثابة توجهات للمستقبل وليس هدفه مجرد إيجاد حلول للمشكلات .. لذا فهو يرشد تلاميذه لمصادر المعلومات، وتحليلها وممارسة إصدار الحكم القيمي الصحيح علي ما يصل أيديهم من معارف ونقد ما لديهم بموضوعية ثم تغيير الموقف أو بعض عناصره من أجل التطوير. وهده مسئوليات المعلم وجزء من نموه المهني أما التلميذ فهو أحد أعضاء الفريق البحثي وعليه أن.

* يبادر بطرح مشكلات للبحث علي أعضاء المجموعة.
* يعبر عن رأيه ويتبادل الأراء مع الأعضاء الأخرين.
* يفكر بتأمل وينقد المعارف والسلوكيات المتضمنة في الموقف الحالي ويبتكر عناصر أكثر ملاءمة للمستقبل.
* يبرهن علي مدي ملاءمة ما ابتكر من عناصر للمستقبل.

وبذلك تتضح لنا الفلسفة العميقة وراء بحث الفعل والتي ليست مجرد حل لمشكلة بأشتراك التلاميذ وإنما هو مشاركة إيجابية توجه التلاميذ إلي إكتساب قيم تربوية عميقة فتصبح جزءا من سلوكهم في المستقبل.

الفصل الثامن

مبادئ تطوير المنهج

قواعد أولية

بدلا من التحدث عن شروط الحقائق الكاملة والحقائق الجزئية فإن عددا من مبادئ الممارسين لم يتم اختيارها ويجب أن نكون حريصين عليها حينما كنا نتحدث عن المبادئ الاساسية، وقد حددت القواميس القاعدة الاساسية بأنها:

١ - قاعدة مقبولة بدرجة واسعة عن جدارة.

٢ - أنها موضوع منظور اليه باعتباره نفس الحقيقة الواضحة (ب) مسلمات، وربما يمكن استبدال قاعدة اساسية بمصطلح النظرية التي هى (فكرة مقبولة أو مقترحة كحقيقة واضحة وغالبا كجزء من نظرية عامة. وكما يعلم طلاب عمل علم الرياضيات فإن القاعدة الاساسية يمكن أن تكون بمعنى تسليم، وهكذا يمكن القول أن العديد من المبادئ المطبقة والمقبولة بصفة عامة والتى تستخدم فى حقل المناهج يمكن أن تستخدم لتوجية الجهود التى يقوم بها العاملون فى المناهج من أجل تحسينها.

المبدأ الأول : حالة عدم تجنب التغيير:

هذا المبدأ باعتباره نقطة البداية قد يسلّم بأن التغيير لايمكن تجنبه وانه ضرورى لانه من خلال التغيير فإن الحياة تنمو وتتطور، والمؤسسات البشرية شأنها فى ذلك شأن الكائنات البشرية تنمو وتتطور بنسبة كفاءتها وتتمشى مع التغيير وتتكيف مع الظروف المتغيرة. فالمجتمع ومؤسساته يصادفون مشاكل يجب مواجهتها، وهذه العوامل يمكن ان نوجزها فى صورة للمشاكل الرئيسية العصرية والتى تواجه المجتمع كالآتى:

١ - الحفاظ على البيئة.

٢- المشاكل الحادة.

٣- التغيرات فى القيم والمعنويات

٤- التغيرات فى حياه الاسرة وفى هيكلها.

٥- مشاكل المدينه وخارجها.

٦- تحركات الاقليات وعقبات المساواة فى الحقوق.

٧- ارتفاع معدل الجريمة بما فى ذلك العنف والاعمال الهمجية داخل المدرسة.

٨- مشاعر الغربه والقلق عند جزء كبير من الناس.

أن المدرسة العامة هى احدى المؤسسات الرئيسية فى المجتمع التى تواجة ضغط من المشاكل العصرية والبعض منها يهدد وجودها الحقيقى ونحن هنا نحتاج فقط إلى المنافسة التى تنمو ويتبعها مقترحات جدية (من أجل انعدام المدارس) لبيان هدف المشاكل الجارية التى تواجة المدارس الحكومية. والتغيير فى شكل الرد على المشاكل العصرية يجب ان يكون فى اذهان مطورى المناهج.

المبدأ الثانى : التطوير باعتباره نتاج وقته:

هذا المبدأ هو من روافد المبدأ الأول ذلك أنه بكل بساطه فإن منهج المدرسة لايقاس فقط ولكنه نتاج وقته بالرغم من انه يمكن ان يبدو للبعض أن المنهج هو سلحفاة تتحرك ببطء شديد فإنه فى الحقيقة قد تعرض لكثير من التغيرات اكثر فى عدد التغيرات التى قام بها فنان ماهر فى لوحته.

دافيد تورنى على سبيل المثال علق على بطء التغيرات فقال التغيير الحقيقى الاجتماعى بطئ بشكل مثير فهو يتقدم مثل ثلاجة حركاتها تقدر بالقدم سنوياً. فإن التغيير المنهجى والتربوى بصفة خاصة هو جزء لايتجزأ من التغيير الاجتماعى وانه يسير بنفس المعدل وقد شعر تورنى ان عقد على الأقل

يجب التجاوز عنه كفترة بسيطة من الوقت من أجل تغيير جوهرى فى التربية. وليس لدى القارئ اى شك جدى فى أننا نحتاج الى ٥٠ سنة أخرى لاحداث تجديد فى منهج المدرسة. ان الكثير يعتقدون أيضا أنه يحتاج الى ٥٠ سنة اخرى اضافية قبل ان تتبنى المدارس فى انحاء العالم التجديد (وقاعدة ٥٠ سنة تبين بكل جلاء ان القواعد التى خلقها الجنس البشرى هى فى نفسها موضوع التغيير بوصفها شروط للتغيير، وقبل عصر التلفزيون والكومبيوتر والوسائل الفلسفية كانت القاعدة يمكن أن تكون عنصر من العناصر الحقيقية، أما اليوم فإن الأنباء والافكار تمر عبر الدولة فى نفس الوقت وبالتأكيد فإن مدة ٥٠ سنة لم تكن لازمة من أجل آلالاف المدارس فى أنحاء البلاد لتجربة فريق التعليم والتربية فى الهواء الطلق. وتوضيح القيم وأهداف السلوك وذلك من أجل ذكر تجديدات حديثة نسبياً ولكن وعلى سبيل الأحتياط فإنه بالرغم أن التجديد يمكن الا يحتاج من ٥٠ سنة الى ١٠٠ سنة فإنه يمكن الاحتياج الى ٣ أو ١٠ سنوات او أكثر عند البعض. ومن الواضح ان المنهج يلبى الحاجة وانه يتغير بفضل القوة الاجتماعية والاوضاع الفلسفية والمبادئ السيكولوجية. والتنازع بين المعارف يمكن ان يكون أحد المشاهد الاكثر دراماً للقوة المؤثرة فى المنهج وبكل تأكيد فأن بعض التكيفات فى منهج المدرسة يجب ن تكون نتاج للاستكشافات الخاصة باللقاحات الواقيه للحياة والاختراعات مثل الة تصوير المستندات والآلة الحاسبة والانجازات العلمية مثل النزول على القمر والصعود للمريخ وفينوس وأورانوس وزحل كما أن وجود مجموعة من التربويين والاشخاص المسئولين عن تبنى تجديدات المنهج فى لحظته المعينة من التاريخ وفى حالات متعددة قد يترتب عليه تغيير دائم ومستمر في بالمنهج.

ويمكننا الاشارة الى اشخاص عبر التاريخ يمكن مدحهم أولومهم وذلك حسب مركز كل منهم بشأن التغييرات التى تدل على منهج من يستطيع تقدير الصراع على التربية. فمثلا قام فرنكلين فى القرن الثامن عشر

أوهورسمان فى القرن التاسع عشر وحركة التربية التقدمية فى فجر القرن العشرين على يد جون ديوى ووليم كلباتريك. ماهى الاجابات على المنهج فى النصف الاخير من القرن العشرين التى يمكن تتبعها بأعتبارها مأخوذة من تعاليم جان بياجية وسكينر؟ ونحن نستطيع ان نتخيل لأنفسنا خريطة صغيرة من أجل إيضاح تأثيرات القوى العديدة اثناء فترات التاريخ على كل من المناهج والثقافة. ويتعين علينا رسم بعض المناهج والابحاث التربوية المتعلقة بالقوى الفلسفية والسيكولوجية الاجتماعية الخاصة.

وقد أدت الاستجابات لظروف متغيرة الى ظهور الانتقائية أو المذهب الانتقائى وقد أختار مطورو المنهج أحسن الاجابات من الأزمنه السابقة وأنهم عدلوها بالنسبة للأزمنه القادمة. ومع ذلك فإن بعض الناس مازالوا يبحثون ويتحدثون عن الحلول السالفة. عند البعض فإن التعليم سوف يتوارى إذا لم يكتب المعملون أهدافا سلوكية وعند البعض الآخر فإن نمو الاحداث سوف يتوقف عن النمو إذا لم يتم تربيتهم فى المدرسة المتوسطة وبعض ادارى المدارس الأوليه يبحثون عن تزويد المدرسة بالتربية الرفيعة من خلال مدارس الهواء الطلق والبعض الثالث يتمسكون بالفصول التقليدية وبعض هذه المقولات قد تقررت عبر التاريخ وبعض النقد على سبيل المثال قد هاجم بعنف المدارس بصفة دورية مما يعد فشل فى تحقيق الموضوع وتاريخ تطوير المنهج بالتصورات ليس فقط فيما يتعلق بالموضوعات الفلسفية الجارية مثل موضوع المعلومات النشاز بل ايضا بالنسبة لأتجاهات المنهج الجارية.

ومن ناحية أخرى فإن بعض المدارس بصفة خاصة وبطريقة خاصة وبطريقة واضحة قد تبنت الطريقة التقليدية وظلت هذه المدارس بدون تغير بينما التغيير الاجتماعى كان قائما حولها.

هذا وقد تمسكت بعض المدارس بالمهارات الاساسية التى تم تدريسها فى جو من النظام الصارم وفى مدارس القرن العشرين الأولى كان هناك بجانب تدريس المهارات الأساسية - بعض التريث من تدريس المهارات الأساسية.

للاهتمام بحاجات الطلبة المختلفة والمصالح التي أدت إلى المزيد من المحيط المسموح به وفي نهاية القرن العشرين نرى علامات مدارس تعود إلى التشديد على المهارات الاساسية (حركة العودة الى الاساسيات) والعودة الى نظام اكثر صرامة شاملاً العقوبة البدنية.

ونحن نستطيع تجميل الخريطة عن طريق تحديد الفترة التاريخية وبإضافة عناصر أخرى لكن هذه البيانات الهيكلية تستخدم لايضاح أن المنهج هو نتاج وقته الخاص به وقد بين جيمس مجدونالد هذه النقطة كالأتي:- ينبغي أن يكون واضحا للمراقبين من ذوي العلم والفكر في المجال الامريكي أثناء الخمس وعشرين عاماً الماضية ان أي اصلاح في المراكز التعليمية سواء في التربية أو الاعمال أو الكنائس أو العائلات أو التنزهات أيا كان شأنها هي بصورة معقدة تتعلق بضغوط اجتماعية زائدة وأنها ضمن العلاقة التي تتعلق بالثقافة العامة للشعب.

وبالتالي يترتب على ذلك ان مخطط المنهج في عصرنا هذا يجب أن يجد وأن يكون مشغولاً مع القوى التي تصارع المدارس وان يقرر بكل عناية كافية كيف انه يجب ان تغير المنهج استجابة لهذه القوى المتصارعة غالباً.

القاعدة رقم (٣) : التغيرات الجارية:

التغيرات في المنهج التي تمت في عصر متقدم من الزمان يمكن ان تسير مع التغيرات الجديدة للمنهج في فترات تالية والمنهج التقليدي للمدرسة كان من نتاج العصر اليوناني.

وإعادة النظر في المنهج قلما تبدأ وتنتهي فجأة والتغيرات تبدآ وتنتهي خلال فترات طويلة من الزمن وفي العادة فإن مرحلة تطورات المنهج تتم تدريجيا وينتهي التطور بنفس الطريقة. وبما أن القوى المنافسة والاستجابات تحدث في فترات مختلفة من الزمن وتستمر في الوجود فإن تطور المنهج يصير عملاً لاطائل من وراءة.

وتختلف الفلسفات حول تفسير طبيعة الجنس البشرى والخير والشر وأهداف التربية.

وبما أن موضوعات المنهج هى غالباً موجزة فإن بعض المعملين ومطورى المنهج هم دائما على استعداد للمحافظة على الوضع الراهن شاملاً ذلك طريقتهم الجارية فى العمل، بينما يمكن أن تكون حالياً غير مقبولة فلماذا التغيير؟ والعودة الى التغيير؟ أنهم يتسائلون.

وبينما الوضع الراهن جاء غير متزامن وأن إجابات عديدة لابد منها فإن الاحتفاظ بالوضع الراهن فى مواجهة الطلبات من أجل الحاجات الجديدة لامبرر له لانه يمكن على المتعلمين الاجابات المناسبة لزمانهم وانه حتى لوكانت الاجابات التى لها الأولوية تعود فى تاريخ لاحق نتيجة اعادة دراسة القوى القائمة فى وقت معين وهكذا فإن اعادة ابراز الاجابات التى لها الأولوية سيجعل منها اجابات جديدة وليست قديمة بمعنى انها ستكون صامته وغير قابلة للتجديد.

القاعدة رقم (٤) : التغيير فى الشعب:-

إن مطورى المنهج يجب أن يبدأوا المحاولة بتغيير الشعب الذى يجب عليه أخيراً التأثير فى تغيير المنهج وهذا الجهد يتضمن اشراك الشعب فى إجراء تطوير المنهج يكسب رضاءه عن التغيير ومن خبرات غير سعيدة عبر مدة طويلة من الزمن فقد تعلمنا أن التغيرات الناتجة عن عمل الفنيين فى مراكز البحوث لاتسير جيداً كقاعدة وإلى أن يستوعب هؤلاء الفنيين التغيير وقبلوه بإعتباره منبثقاً عنهم فإن التغيرات يمكن أن تكون فعالة ومستمرة ان الكثير من العاملين فى المدرسة يفتقدون الالتزام لانهم ينكرون دوره فى التغيير وان مساهمتهم فى التغيير لم تكن كافية وأهمية تأثير التغيير فى الشعب كانت محلاً لاهتمام خبراء المنهج لمدة سنوات طويلة فعلى سبيل المثال قد أشار فرنون اندرسون إلى أن مطورى المنهج الذين لايفيدون الناس يمكن أن يظل المنهج

بدون أى تغيير بطريقة تفكير الشعب وقد أعطى هذا المبدأ أهمية كبرى وقد تحدث كل من جاك فربماير وارس هاون عن نفس الموضوع.

إن الاصلاح فى نص المنهج يمكن أن تترتب عليه تغيرات طفيفة لابد منها فى الاجراء التربوى لكن من أجل أى شخص مهتم بعمل تغيرات ذات معنى فإن الشعب المهتم يجب أن تتغير بنفسه وأن أى مراقب مهتم بدلك ليس له أن ينظر بعيداً فى معظم الأنظمة الدراسية للبحث عن دليل متعلق بقرارات خاصة بالمنهج تم إتخاذها بدون اشتراك أولئك الذين قد تأثروا بالقرارات فعلى سبيل المثال الأبنية الدراسية التى تؤثر بشدة على المنهج والتى تم تخطيطها بعيداً عن المعلمين فى التدريس وعندما تصدر خطط المنهج فإن البرامج يمكن أن توجد وأن تنمو ولكن كقاعدة فإن أؤلئك الذين يجب أن يترجموا البرامج إلى عمل - فالمدرسون يقومون بذلك بقليل من الحماس وانعدام التأييد الحماسي له تأثيرة على الطلبة الذين غالباً مايتخذون موقفاً سلبياً نتيجة لذلك.

وبعض مخططى المنهج يفسرون هذه القاعدة على اساس ١ ٪ من الانجاز ستؤثر على كل لأطراف يجب أن يتم انجازها قبل عمل اى تغيير فى المنهج. فهل يكون ذلك ممكناً الحصول على نسبة ١ ٪ من الرضاء على أى نتيجة فى التربية وفى بعض الاماكن فإن الفرق بين الغالبية العادية والموافقه الشاملة يجب أن تبدو شيئا معقولاً. إن انشغال الأشخاص المتأثرين بالإجراء نفسه سوف ينجح فى الحصول على بعض التأييد ولو من أؤلئك الذين يمكن الا يوافقون على النتيجة النهائية للمنهج.

وعلى مخطط المنهج أن يتأكد أن لكل الأشخاص فرصة للاشتراك فى تغيير مقترح قبل أن يكون بعيداً للتغير وليس الاشخاص المشتغلين بالموضوعات المعقدة فى بعض الأنظمة الدراسية ومنهم المعلمون وغيرهم أن يتولوا إجراء التخطيط عندما تكون نتيجة منتهية بأن تغيير المنهج سيتم تنفيذة سواء قبل المشتركون ذلك أو لم يقبلوا أي موقف (ان مخطط المنهج) على علم جيد بأمكاناتهم فى التخطيط والتنفيذ.

المبدأ الخامس: الجهد التعاوني:

تحسين المنهج يتم كنتيجة للجهد التعاونى من جانب الفريق وقد بين أوليفر طبيعة مجموعة تطوير المنهج عندما قال: أنه لايمكن تأييد القول ان تحسين المنهج هو جهد تعاونى ففى الماضى كان العمل على المنهج غالباً محدود بعمل فريق صغير أو بأمر إدارى واليوم ومن جهة أخرى فإن مجموعات كثيرة وأفراد يتم تشجيعهم للاشتراك بروح التعاون الحقيقى.

وبينما المدرس الفرد الذى يعمل وحيداً يمكن أن يؤثر بدرجة ملحوظة فى التغيرات على المنهج سواء بفعله أو بفعلها فإن تغيرات واسعة يجب أن تحصل كنتيجة لقرار الفريق. وهناك فرق عديدة أو أفراد كثيرون يهتمون بتطوير المنهج عن طريق تغيير الأدوار مع تغير الكثافة. إن الطلبة والأشخاص العاديون غالباً بالرغم من انهم لم يكونوا ضمن فريق التخطيط

أن المعلمين واخصائى المنهج يكونون مجموعة فنية من المخططين وان هؤلاء الاشخاص المدربين تدريباً مهنياً يتحملون عبء تطوير المنهج أنهم يعملون معاً تحت إدارة مدير المدرسة الذى يقوم عمله على الإشراف على نشاطهم وتسهيل جهودهم فى كافة مراحل التطوير ويمكن للادراى ان يسلم بالنشاط الناجح لموظفى المدرسة ولكنه من ناحية أخرى يمكنه أن ينفذ الجهود غير القويمة.

ويتدخل الطلبة فى إجراء تطوير المنهج بإعتبارهم أوعية مباشرة فى حالتى النفع والضرر اللاتين ينتجان عن تغيير المنهج وان الأباء سوف يتدخلون فى الأمر لاسيما بالنسبة للمسائل الحيوية المتعلقة بصالح الشاب وغالبا واكثر ما كان الأمر عليهم فى زمن الماضى فإن الإدرايين يدعون الطلبة وأولياء أمورهم للاشتراك فى إجراء تخطيط المنهج وبعض الأنظمة الدراسية تذهب إلى أبعد من موضوع اشتراك أولياء الأمور وتبحث عن ممثلين من كافة المجتمع سواء كانوا أولياء أمور أو غير أولياء الأمور والأشخاص من المجتمع مطلوب منهم الآن الاستمرار فى التعبير عن شعورهم عما يجب على المدارس ان تقدمه وماذا

كانوا يعتقدون ان المدارس لاتمثل لاتنفذ برامجها. وبصفة عامة فإن اى تغيير ذا معنى فى منهج يجب ان يشمل كل الناس العاديين والأشخاص الاكثر تأثرا بالتغيير وبينما يتم الحصول على مكاسب محددة من خلال التطوير المتسقبلي للمنهج داخل غرف الدراسة فان تحسين المنهج ذا معنى يأتى عبر أنشطة المجموعة ونتائج ممارسات المجموعة مجموعة ليست أكثر كثافة من الجهود الفردية الا أن الاجراء الذى من خلاله تعمل المجموعة معاً يسمح لاعضاء المجموعة بالاشتراك بجهودهم للوصول الى الموافقه الجماعية وفى هذا المجال فإن اعضاء الفريق يدفعون بعضهم بعضاً على التغيير وعلى الانجاز المتعلق بالتغيير.

نحو منهج دراسى لمرحلة الطفولة المبكرة

فى الجزء الأول من هذا الفصل أقيمت الروابط بين الماضى والحاضر. فقوة العادة فى مرحلة الطفولة تبقى بالرغم من أن لغة التعبير قد تغيرت.

وفى هذا الجزء الذى يتضمن إستخدام المبادئ السابقة لتنمية أو تطوير التقدم الحديث نحو منهج دراسى لمرحلة الطفولة المبكرة.

وهذا الفصل يشكل الربط بين الثلاث فصول الأولى ،الفصول التى تليها: عن التمثيل، اللغة، تقدير الآخرين، قدرة على عدم المركزية، المشتركات والاختلافات بين الناس، التقدير والتخمين والتقييم.

إن إنشاء منهج دراسى لمرحلة الطفولة المبكرة يتطلب النظر وضع فى الاعتبار ثلاثة أوجة: الطفل – المعلومات – البيئة التى يتعلم فيها الطفل.

البيئة هى وسيلة الربط بين الطفل والمعرفة. وهى تتكون من أولاً والاكثر أهمية من الناس، ولكن ايضاً من الأشياء (المواد الاحتياطى)، الاماكن، والاحداث.

(١) الطفل – من هو الذى تعلمية؟

أن هناك طرق مختلفة لرؤية الأطفال وأن هذا هو المفتاح للمعلمة أن تكون على دراية بتقدمهم الداخلى.

فى هذا الكتاب قد رفضت وجهة النظر الأقليمية الفطرية (المحلية) والتجريبية بينما عرضت الوجهة التفاعلية لأنه ينظر الى التقدم والبناء فى الطفل.

وقد أختير (مخطط – رسم بيانى) بياجية كمثال لأداة تحليلية إضافية (جمعية) قيمة فى بناء (خلق) برنامج لمرحلة الطفولة المبكرة ومثال واحد من التقدم التفاعلى وهو يساعد المدرسات للتعرف على نماذج للسلوك من

خلال مايختاره الأطفال وتعميمه فى مختلف المواقف.

(وهو يساعد على تفهم مايفعلوه) وهو يساعد على جعل مايفعلونه ذو معنى

(٢) المعلومات - ماذا تدرسين؟

الخبرة المباشرة فى سياق ذو مضى.

أنه من المتقبل على نطاق واسع أن يكون امتصاص أو أستيعاب المعلومات خلال الخبرة المباشرة هو أكثر فاعلية فى إطار بيئة، محيط ذو مضى.

وهذه المحاولة تبنى على البنيات الناضجة لـ Vygotsky's على سبيل المثال وجدت Martin Hughes فى سنة ١٩٨٦ أن الأطفال ممكن أن يجمعوا ويطرحوا أرقام صغيرة فى إطار سليم (ذو مضى) ولكن وجد أن هناك بعض الرموز الحسابية المألوفة التى لاعلاقة لها بالموضوع.

فالاطفال يحتاجون الى مدرسات يترجمون مايريد الاطفال أن يطرحونه. كما أقترحت Martin Hughes أن المشكلة هى واحدة من تخليق الروابط بين الرواية واللغة الرسمية للحساب واللغة الرقمية الموجودة لدى الأطفال بالفصل

وتركز Martin Hughes الانتباة على احتياج المدرسات للتعرف على مايعرفه الأطفال بالفصل عن موضوع ما مثل استخدام هذا فى الاعمال الرياضية واكتساب المعلومات ليس فقط عن تعليم المنافسة على موضوع ما مثل الرياضيات ولكن أيضاً عن تنمية القدرة على إستخدام المعلومات مع نظرة تخيلية

اللغة واللعب

اللغة واللعب كلاهما عمليتان هامتان لمساعدة الأطفال على امتلاك كمية كافيه من المعلومات كى يصبحوا منافسين. وإستخدام هذه المعلومات فى التخيل

ومثل Margaret Meek . Martin Hughes فقد أكد أن المعلمات

يحتجن لإستخدام مايعرفه الأطفال - الذى هو الخبرات التى مارسوها بإيجابية. وقد وضعت أهمية كبرى للشعور الأول الغير متوقع. (مثال ذلك: أول مرة يمسك فيها الطفل بأرنب) والاحتياج للكبار لتشجيعهم كمفتاح لعوالم الخيال.

وقد أكدي Gorden Wells سنة ١٩٨٣ أهمية المدرسين مبيناً على الحديث المنزلى لكى تخلق معانى مشتركة مع الاطفال الذى تدرس لهم اللعب كجزء من المنهج قد عرض عملياً عن طريق كل متعلم ولكن معظم العلماء مثل Froebel, Vygotsky, Bruner, Joan Tamburrini, Margaret Roberts, Margaret Meek كانوا ذو تأثير جزئى.

وكما ظهرت المناقشة السابقة فى هذا الكتاب أن المهارة تعرف عندما تتخلل أو تتوسط وعندما لاتتخلل أو لاتتوسط.

فاللعب هو سمة مهمة لبرنامج مرحلة الطفولة المبكرة. والمهارة للكبار تكمن فى معرفة متى يتدخلوا ومتى لايتدخلوا.

مادة الموضوع

هناك سمة ثالثة طبيعية للمعرفة وهى فحوى (محتوى) الذى ندرس فهناك إتفاق عام أن الفن، والدراسات البيئية، والأدب، والرياضيات، والحركة، والموسيقى، والدراسات الدينية، والعلوم هم المواد الرئيسية فى المنهج.

والمحتوى يرتبط بمستوى التنمية للطفل. وقد نوقش فى الفصل الخامس والسادس فى التقديم واللغة، ومرة أخرى انه لمن المهم للتركيز على نقطة البداية للمواد فى المنهج فهى مايعرفة الطفل لكى يؤسس مايمكن أن يتعلمه بعد ذلك.

وبهذه الطريقة يكون التعليم قد وضع فى السياق ولكنه يظل دائم التقييم لما يعرفه الطفل بالفعل. والمعلمين لابد أن يفهموا كل من الطفل والمادة كى يتمكنوا من التوفيق فى هذه العملية.

ربط الطفل والمعلومات خلال البيئة:

كيف تُعلم؟

البيئة التي يتعلم فيها الأطفال تتضمن الناس الذين يتعامل معهم الطفل والأشياء والمواد المتوفرة.

الطريقة التي يساعدون بها كي ينمو مهاراتهم فى استخدام مالديهم والمكان والأحداث المكتسبة من البيئة هى المحرك التى بها يحضر المعلم الطفل لمختلف مساحات المعرفة معاً والتنسيق والمساندة والتقييم هم المفتاح لتدريس الحصة.

الناس

هم أكثر الأفراد أهمية لتعليم الطفل Vygotsky أكد أن هذا يرجع للتفاعلات المبكرة بين الطفل والإهتمام بالآخرين وهذه السمة الهامة لبيئة الطفل قد نوقشت فى الفصل السابع على الإهتمام بالآخرين. وقد ركز على المشاركة بين كل من الكبار والأطفال معاً.

ويلقى الفصل أيضاً الضوء على أهمية المدرس كمترجم أو مفسر من المنزل إلى المدرسة وماهو أكثر إلى عالم الخيال.

إن العمل المشترك مع أسرة الطفل يعزز علاقة الطفل والمدرسة هذا الجزء من مهارة المدرس فى تحذير كيفية ربط الطفل والمعلومة

المواد المتوفرة

إن المواد المتوفرة هى هيكل البيئة إنها تعطى الطفل الخبرة الشخصية الأولى. ومن المهم أن تكون متوفرة فى الداخل والخارج ويكون من بينها أشياء طبيعية ومصنعة. إن عدم الإهتمام والعناية المتكررة بالبيئة الخارجية لابد أن تأتى من بعض التوقعات أو التخمينات الشاذة أو الغريبة إن المعرفة تكتسب من الداخل (أى داخل المنزل) هى أرقى من التى تكتسب من الخارج.

إن Audrey Curtis سنة ١٩٨٦ أعطى الكثير من الأمثلة من المواد المتوفرة من الداخل والخارج معاً. ببساطة توفير الرمل وتسلق الهياكل وحديقة الفراشات لايعنى أن الأطفال سوف يتعلمون عن الرياضيات والحركة والعلوم الطبيعية.

أنه لمن الهام عدم التوكيد أو التشديد على المادة المتوفرة فهو يؤدى قلة التوكيد عند الطفل. خلال المواد المتوفرة داخل الكتب.

إن أهم شئ للمدرس كى يتذكرها هو كيفية استخدام مايتوفر لخدمة الطفل وكيف سيساعد المدرس لإكتساب الطفل لمساحة أوسع من المعرفة وقد نوقشت جداول الاهتمام والعرض باستفاضة اكثر فى الفصل العاشر عند التقييم والتخمين.

فهم سمة للمادة المتوفرة التى تتطلب عناية. الهدف الرئيسى هو إعطاء الأطفال خبرات مباشرة للسماح بمبادرتهم وتوسيعها كى تعزز الحافز الفعلى (الجوهرى) بإتساع وفى عمق لهذا لابد للأطفال أن يسمح لهم (بالمشاركة) بالتفاعل مع جداول الاهتمام والمساعدة لتحضير العرض. فلا يجب أن يكونوا جامدين (غير مشاركين).

بعض المدرسين لديهم حائط قريب من الرسم / مساحة الكتابة يستطيع فيها الأطفال أن يضعوا أعمالهم ويزينوها لو أرادوا.

فى بعض الأحيان يصبح النشاط جدول للإهتمام بعد أن يتم (ينتهى منه) (مثل الطبيخ) كتاب صفات الطعام والأدوات والمواد المستخدمة فى صنع الطبق. كل هذا موضوع بجدول الإهتمام بجانب المنزل والأطفال تقريباً يحاولون الطبخ أو اللمس وبهذه الطريقة يمكن للأطفال أن يستخدموا وبطبقوا ماقد تعلموه كنوع من التدريب للنشاط الحر من تحكم الكبار وبعد إرشادات المدرس وقيادة العمل.

وبهذه الطريقة تكون جداول الإهتمام ونشاطات التوليف والخلق كما أقترح Bruner تؤدى الى معرفة اكثر جديرة الى العناية والإهتمام.

المواضيع المناقشات والخطط:

هى وسائل أخرى من الوسائل المتوفرة للتقييم. فى الفصل ذوى الأطفال من الأعمار ٦ سنوات تستطيع المدرسة أن تقترح أن يكون موضوع البنين هو الطيران والبنات هو حصانى الصغير.

هذا لايدعم فقط التجسيم بأن هناك نوع ذكور وإناث كمعلومة ولكن الموضوع مثل الطيران يكون اكثر فائدة ونفع.

بينما معظم المدرسين الذين يستخدمون موضوع أو مناقشة أو خطة للتقدم لايُقيّم مبادرة الأطفال. فهم ببساطة يقيمون الموضوعات التي تهمهم هم ويعرضوهم بأنفسهم. هذا وأكثر مع المتابعة مع وسيلة توصيل تعليمى بينما لايقوى المبادئ العامة لمرحلة الطفولة المبكرة.

الفصل التاسع

نظرية المنهج والتطوير

مقدمة :

تميزت العلاقة بين ثقافة المدرسة والقوة والسلطة بالمعاناة الشديدة من الماضي وذلك بسبب عدم رغبة الاتجاه المحافظ وفي نفس الوقت من جانب المعلمين التقدميين أن يعطوا الاعتبار المناسب للدور السياسي للمدارس باعتبارها مؤسسة اجتماعية. ومن هنا فإن المفتاح الذي يفسر هذه العلاقة هو أن المدرسة ليست مستقلة عن المجتمع في مجال اللغة والمعرفة والممارسة الاجتماعية .. ولهذا نلاحظ أن التربويين المحافظون ركزوا علي الانتاج والمحافظة علي مجموعة من القيم الرمزية، ونماذج المعرفة التي ادعوا أنها ثقافة عامة، وقد وجدت هذه الدعوة تأييدا من التربويين التقدميين الذين انتقدوا المدارس.

ومن ناحية آخري فإن التقاليد السائدة مع النظرية التربوية الراديكالية جادلت في أن المنهج والثقافة المدرسية يشتركون في علاقة معينة مع نموذج الطبقة المسيطرة التي تكون الحياة الاجتماعية ووظيفتها، والذي يعكس في النهاية سطوة النماذج الواردة من الثقافات الرأسمالية ونحن نعترف أن هذه الأوضاع التربوية تعكس وجهة نظر في القوة وبالتالي نظرية المنهج التى تعجز عن السماح بالنقد العلمي والتحول الاجتماعي من خلال النموذج التشريعي للمعرفة المدرسية الذي يؤكد علي انتاج ثقافة عامة تحت شعار المادة وضرورتها. وخلاصة ما سبق أن كلا الرأيين حول المنهج والثقافة، تقتضي اعادة النطر في طبيعة النظرية المنهجية وإسسها.

وهذا يقتضي مناقشة مجموعة من القضايا من أبرزها الفكرة السائدة عن السياسة وإعادة النظر في العلاقة بين النظرية والتطبيق في ضوء السياسة السائدة.

أولاً: يجب أن نحرر فكرة السياسة من مناهضيها المحافظين والتجريبين عن طريق مناقشة الوسائل التي تنظم حياتنا الاجتماعية وعلاقتها بالسلطة التي توجه مسار النظرية المنهجية .. وهنا نقول باختصار أن المنهج وطرق التدريس

السائدة لا يمكن أن تكون محايدة عن النموذج الاجتماعي السائد.

ثانياً: نحن نؤمن بأن فكرة النظرية في المنهج لابد أن تكون منظمة ومقصورة حول النموذج الثقافي والاجتماعي السائد أو النماذج الثقافية والاجتماعية المختلفة والقيم التي تتضمنها .. وهنا يمكن أن تتحدد الصورة المتعلقة بالطالب هل يكون مفكر ناقد أم ملقن ذو ذاكرة تحفظ وتنسي .. وبالتالي تنعكس صياغة لنظرية علي مصممي ومخططي ومطوري المناهج الدراسية بحيث تتضح العلاقة بين المعرفة والسلطة بحيث:

- دور المعرفة في خدمة التساؤلات الاجتماعية المطروحة.
- تحليل المتضمنات المتعلقة بالمعرفة في جميع جوانب العملية التعليمية والاجتماعية.
- سوف ينظر الي المعرفة كجزء من العملية الاجتماعية وبالتالي يختفي الادعاء بالموضوعية والحيادية وهكذا يتضح ان النظرية في المنهج تعكس تصورات النظرية التربوية في المعرفة والكون والانسان، التي بدورها انعكاس فعال للثقافة والحياة الاجتماعية والاقتصادية السائدة.

ان المنهج يعكس ثقافة المجتمع ويكون لكل جيل قرار اتخذه من خلال ثقافته ومن خلال العمليات الثقافية حسب احتياجه. ان المدرسة لا نستطيع ان تكون مسئولة عن نقل جميع الثقافات لهذا ينبغي ان يكون هناك تعبير عام متعارف عليه يسهل من خلاله فهم الثقافات المختلفة. ويمكن ان نشير الي أن المدرسة لديها مشكلات في نقل الثقافة والمعارف والأفكار للأجيال المقبلة حيث أنها لا تستطيع أن تنقل المعتقدات والمهارات والمعلومات المختلفة في البدان المختلفة للأجيال.

في بعض المجتمعات تستخدم المدارس وكالة معينة من وكالات نقل الثقافة اي تكون لديها هيئة مسئولة عن نقل التراث الثقافي ولكن يجب الاشارة لان المجتمعات تختلف في تلك المهمة أو المسئولية التي تعطي للمدارس هذا اذا ما قورنت بالأسرة والكنسية ووكالات الأديان الاخري كمصادر لنقل الثقافة

والتنشئة للأجيال. يجب الاشارة الي أن التغيير الحادث في المجتمع يعتبر خطورة هامة حيث يتطلب في المقابل تعديل وتطوير المناهج الدراسية يعني الثقافة المعطاة للتلاميذ لابد أن تواكب التغيير ولكن هذا يحدث ببطئ جداً، حيث أن المدارس يكون لديها تقليدي لا تحيد عنه وتحافظ عليه وهو منهج القصور الذاتي وهو منهج تكثر حوله الشكوي وأحد هذه الاتهامات أو الشكاوي تكمن في أن النظام التعليمي لا يخضع للتغيير ولكن نتجنب الصدفة في تغيير المنهج الدراسي.

- يجب الاشارة الي طرق التنظيم .. كتحليل للثقافة تحليل جوهري يأتي بعدد من الأسئلة وهي: ما هي الصعوبات الجوهرية التي يمكن أن تقابلنا في تغيير المنهج الدراسي ومن هذه الأسئلة.
- ما نوع المجتمع الموجود حاليا.
- ما هي درجة تقدم المجتمعات هل هي متخلفة - ناحية - متقدمة.
- كيف يفعل افراد المجتمع ليظهروا رغبتهم في تطوير وتغيير المنهج ؟
- ما هي أنواع المثل والقيم التي يجب علي المدرسة أن:
  * تشجعها.
  * تبقي عليها.
  * تتجاهلها.

تلك هي وجهات النظر المختلفة في تحليل الثقافة وخطة المنهج الحالي والتي قادتنا الي القيم وحتي نكون حاكمين لابد أن يكون لدينا أربعة أو خمسة أنواع لا مفر منها في المنهج الدراسي المقترح حتي لا يمكننا الخروج عنها.

اذا كان المنهج الذي خصص في الخريطة الثقافية المقترحة اعتبر كتمرين فيجب علينا أن نوافق علي أنواع المفاهيم التي تكون اكثر نفعا وسوف تقترح القائمة التالية كأنواع من نظم الثقافة قد أخذت من علم الانثربولوجية.

(١) النظام السياسي الاجتماعي.

(٢) النظام الاقتصادي.

(٣) نظام الاتصالات.

(٤) النظام العقلي. rationebrly

(٥) النظام التكنولوجي.

(٦) النظام الأخلاقي.

(٧) نظام المعتقدات.

(٨) النظام الاستاتيكي.

وهنا نقول أن هذه القائمة الثمانية أنظمة بإنها ليست عربية تماما ولكن تحتوي تلك الصفات الملامح في أي مجتمع بدون أن تكون مستحيلة لحفظ مجموعة من الناس يعيشون سويا كما لو كانوا يملكون شيئا مستقل اسمه المجتمع أن تعريفات المجتمع في لفظ النظام الثقافي ثمانية أنظمة هو بناء علي التعريف الدائري والتعريف التجريبي والانثربولوجيا في أي مكان وجدت مجتمعات تشبه الآخرين في هذه الطرق متميز القيمة يكون ضمني في حساب التعريفات ويكون البشر وحدهم بدون الاستفادة من الملامح الانسانية العامة يعيشون حياة غير مملؤة الأنسانية.

أن الشئ المساعد في هذه المرحلة يصف باختصار الأنظمة الثمانية بدون أن يضع أي محاولات تسمح لهم في أي مجتمع واحد ويمكن ايضا أن تكون مفيدة لانعاش الفكرة الخاصة بالخريطة الثقافية في هذه المرحلة.

النظام الثقافي الثماني يفكر في المسافات ولكن ينطوي علي أنواع معينة تسمح بأي تفاصيل ترتبط بكل مجتمع علي حدة بحيث تكون مفيدة ويكون لديها ثماني خرائط منفصلة ويكون أحياناً له أكثر من فائدة من خريطة واحدة.

النظام الثقافي الثماني ربما أن يكون دائري وله اختصاص داخلي كل العمليات الثقافية وتحليلها الي حركة عن كونها عمليات ساكنة.

(١) النظام السياسي الاجتماعي:-

بتعريف أي مجتمع بأنه يملك أنواع معينة من البناء الاجتماعي والنظام الاجتماعي. ولا يوجد أي مجتمع حيث لا يوجد أي رابطة للتفاعلات الانسانية والمسافات المعينة وضعت بين الأفراد مثل النوع والعمر صفة ممكنة.

العائلة هي مركز البناء الاجتماعي بالرغم من مدي علاقة الصداقة التي تكون بين الرابطة العائلية المتغيرة من مجتمع الي آخر.

المجتمعات أصبحت أوسع وأكثر تعقيداً للنمو السياسي كما لو كانت بناء اجتماعي.

بعض الحكومات الداخلية التي ربما أن تكون .. في الوحدة الجيدة اكثر المناقشات في النظريات السياسية المبكرة مثل فكر التربية في التناقض الاجتماعي تركزت علي سؤال ما هي العلاقة بين الأفراد وما هي امكانية حقوق الأفراد واحتياج المجتمع ككل هذه الأنواع الحضارية تكون عادة علامة لتقديم ضمير المجتمع حيث ان المجتمعات البسيطة والبناء السياسي الاجتماعي سوف يكون عادي لاخذ الطريق التحليلي بدون النظام السياسي الاجتماعي يوجد عديد من التقسيمات الواضحة المفيدة باحتوائها في المجتمع الواحد ومقارنتها بالأخر.

ومثال ذلك ربما يكون من المفيد التفرقة بين المجتمعات الرأسمالية والريفية، والحضارية والاستقراطية والديمقراطية وهكذا وبالرغم من كل هذه الألفاظ سوف تحتاج الي عناية في التعريفات.

هناك مشكلة واحدة في المجتمعات الصناعية الحديثة وهي أن قليل من الأفراد يفهون البناء السياسي الاجتماعي ولكن كل المجتمعات يكون لديها المشكلة في نقل المعلومات والمهارات الخاصة بالنظام السياسي الاجتماعي للاجيال التالية أن المجتمعات البسيطة تكون لديها عمليات سهلة نسبيا عن المجتمعات المعقدة في الحضر والمجتمعات الصناعية حيث تكون هناك صعوبات كبيرة.

(٢) النظام الاقتصادي:

كل مجتمع يملك بعض الوسائل للتعامل مع المشاكل وتوزيع المصادر النادرة. وفي المجتمعات البسيطة ربما لا تكون هناك احتياج لأي نوع من تبادل العمليات ولكن بتحسين الاختصاصين أو تطويرهم وتقسيم العمل، ووجود بعض الالات كل هذا يكون معد للتبادل وأحيانا الأفكار ويترتب علي هذا ظهور مشكلة واحدة في العواصم الحديثة.

ويتم التبادل بين المجتمعات وهذا التبادل يشمل الأسهم المالية والمعونات المالية البنوك والشركات أصبحت معقدة حيث أن هناك أفراد يفهمون هذا النظام الاقتصادي في كل من المبادئ وممارسة هذا النظام.

التناقض بين المجتمعات البسيطة حيث العمل فقط له معني ولكنه يشعر الفرد بالرضي بالعمل الرضي المهني ولكن هناك بيروقراطية تعقدات مكتبية في المجتمعات الصناعية حيث أن العمل حمل عن كونه انجاز واضح:

(٣) نظام الاتصالات:

ان وجود اللغة وتعقيدها أنما هو أحد الاختلافات بين الانسان والحيوان ان الحيوانات مثال: النحل لديها نظام اتصال ولكنه غريزي أو فطري اكثر من كونه متعلم مكتسب ويحتاج المرونة. ان نظام الاتصال الانساني يعتمد علي توسع في اللغة والثقافة يمكن نقلها أو توصيلها الي أي انسان أو أي مجتمع حيث تنقل اللغة وأشكالها المختلفة من خلال نظام الاتصالات للصغار أو الأجيال التالية.

وأحد هذه الحقائق الشهيرة للتعليم الانساني أن الصغير الطفل الصغير يستطيع التعلم كل الأشياء المعقدة في اللغة دون أي تعليم وهذا التحقيق يتم من خلال نظريات اللغة وافتراض وجود العبقرية في فهم اللغة. المجتمعات الكبيرة المعقدة في نظام اتصالاتها بالرغم من أن نظام اللغة الاجتماعية المعتادة تذكرنا بإنه لا يوجد مثل الاشياء البسيطة كما في اللغة البسيطة.

ان اختراع الكتابة والطباعة خلق اختلاف كبير لنظام الاتصال في

المجتمعات وبطريق غير مباشر للنظام السياسي الاجتماعي.

الكتابة لديها عديد من التقدم والتطور وعلي الكلمة المقروءة خاصة من أنه من المحتمل حفظها دائماً وتسجيلها ولكن لابد أن نملك المقدرة علي تعليمها أكثر من أن تكتسب عن طريق التقليد البسيط ويمكن طبع المعلومات أو المعارف بتوسع وبطرق متاحة. أن الكلمة المكتوبة يمكن أن تكون واسعة المدي للقارئين. ولكن وجود الكتابة كمهارة ووجود طبع الكتب كتعلم ويمكن تقسيم المجتمعات يغلب عليها كنمو أو كتطور أولي للمهارات التي حددت صفوة في أي مجتمع حيث طبعت الكتب لتكون متاحة للأفراد في المجتمع وقسمت الي المراكز المرتفعة أو المهارات المرتفعة في القراءة أو بواسطة المهارات الحديثة ربما يمكن ادخال المعلومات في الأدب وتكوين النفسية الاجتماعية.

الوجود الانساني أصبح سيد الاشكال أعظم الاشكال في النظام الاتصالي كما لو كان في اللغة علي سبيل المثال أمريكا والهند واستعمالهم اشارات اليد وعلامات التدخين التي تعلم للصغار في المجتمعات الصناعية الحديثة، كل انواع الاشارات لها أهمية كبري مثال ذلك: اشارات المرور وهي مهمة للسيارات والتي علمت لكي نحصل علي رخصة القيادة.

ان الاقتراح المقدم لتعلم الجزء الخاص باللغة في العلوم الاشارات حيث يدرس العلماء النظام المعروف بنظام الاشارات كعلم الرموز طور في البناء المعروف للغة ونظام الاتصال ان نظام الاتصال في أي مجتمع يكون معقد ولكن في المجتمعات الصناعية الحديثة يختلق من حيث حصول الصغار علي الصفات أو ملامح نظام الاتصال ويكون من الواضح ان العديد من المهارات تفهم وأخري تهمل من خلال معظم اشكال نظم المدارس.

(٤) النظام العقلي:

المجتمعات ذات العلوم العقلية تستخدم اللغة ونتعلمها لشرح الأسباب والأثر في العلاقات الودية قد استكشفت وضع لها نموذج للمطابقة أظهر ماذا

قبل كعامل للتفسير وهناك أماكن تختلف من مكان لأخر ومن وقت لأخر ولكن في أي مكان يوجد فراغ فضاء خواء عقلي وبعض المجموعات تفسر المرض علي سبيل المثال النحل الأبيض المزاج وأخري تبتهل نظرية فرويد أو تأخذ جراثيم وبكتريت وتستخدم عقديتها في السحر أو الكهانة للتفسير ونجد المجموعات الانسانية تقع في مصيدة السلوك غير المعقول من وقت الي أخر لاستخدام الخرافات عندما تكون خارج الملاحظة والاكثر تفتحا حالة سوف تكون ارفع منزلة.

لا يوجد مجتمع كامل عقلاني أو غير عاقل. النظام العقلي عادة يكون فسيفساء – فوسوي بين العقل وغير العقل يمكن الانسان الموجود في كل المجتمعات يظهر أو يبين نفس النموذج والتطوير وسعة التفكير العقلاني والاقتناع الكافي وأخري يكون العقل في الاصل الوراثي العام، والبشرية العادية الموجودة تتطور كثيرا بواسطة نفس المنوال والعملية لو اعتمدت علي مجتمع مناسب في كل النواحي ومرة أخري بالرغم من أنه يوجد اختلاف مهم بين المجتمعات أقطار غرب أوربا علي سبيل المثال في الشكل العقلاني السائد وغالبا نقول العلمي هذه بعض المنجزات ولكن الفلاسفة مثل ماركس يشير الي الاخطار في تفكير المجتمع الموجود في بعض الرؤية الفعلية السائدة والخطرة وحجم وقدر الرجل الانسان يكون التفكير والطريقة العلمية سوف يمحو اشكال تفكيره وحاجاته الي الحياة الفردية جزء من الثقافة وعملية التحليل واثبات الشخصية في كل أشكال التفكير والتعقل في أي مجتمع مقنع بتركيز الشكل السائد.

(٥) النظام التكنولوجي:

في وصف الانربولوجيا العامة للطبيعة البشرية والتي تستخدم التميز بين الحيوانات ونشير الي سباق الانسانية في استخدام أدوات الحيوانات. وحيوانات اخري علي سبيل المثال الشمبانزي وملاحظتها كيف يحدث احيانا في استخدام الأدوات لكن الصفة أو المخلوقات الانسانية في كل المجتمعات تطور طريقة الأدوات ليتسع التحكيم في كل النواحي والتاريخ التكنولوجي يجعل

الاثر من الحجارة والفأس الأسلحة للصيد المبكرة، في الزراعة وأدواتها. وتركيب الكمبيوتر التكنولوجي في ١٩٨٠ في كل الحالات المجتمع عمل علي نقل المعرفة التكنولوجية والمهارات القريبة للعمل فى المستقبل عموما حتي في المجتمعات البسيطة عملت بسهولة لان من الممكن كل راشد ان يكتسب الكثير ويتغلب عليه حتي ولو كان ليس الكل في التكنولوجيا النافعة في مثل هذه المجتمعات الأطفال يكتسبوا المعرفة التكنولوجية والمهارات بواسطة الملاحظة والتقليد للراشدين وممارسة المهارات وان تطوير التكنولوجيا وتقسيم العمل ضروري ليأخذ مكانه والقلة الفردية سوف تصبح متخصصة ولكن كل التكنولوجيا مع أن من الممكن الوصول اليها من ناحية كل عضو واهم اختلاف بين المناطق في المجتمع لا يوجد شخص يستطيع أن يتهم كل النظام التكنولوجي خصوصا في الجوهر لكن هناك مراحل يجب أن نبدأ بها؟

التوتر الموجود بين الحاجة الي أعطاء كل الناس ما عليه عموما من فهم التكنولوجي فهم ضروري في المجتمع، والتخصص الاخر نوع من التوتر الموجود وذلك من الطبيعي.

فالعقل بين المعرفة التكنولوجية وعلم النظافة السياسي قوة طاقة المعرفة وأيضاً للقاعدة البسيطة يمكن أن يوجد خطأ كامل أحد مشاكل التحليل الثقافي سوف يكون اثبات الشخصية ونوع من المعرفة التكنولوجية والمهارات التي يجب أن يمتلكها الكل.

ونستطيع أن ترك التخصص وأخر يسمح بالتخصص ليكون الانتقال والتعليم بدون راحة وجميع الناس تصبح مختلفة وجاهلة بالنظام التكنولوجي.

(٦) النظام الاخلاقي:

لا يوجد مجتمع بدون أنظمة تبين دور السلوك الصحيح أو السلوك الخاطئ ووضوح الاخلاق بالتفصيل يختلف من مجتمع لأخر ولكن الاصل والعمل يهتم بالحسن والسيئ ودائما في الوقت الحالي مثل اثر بياجية في تطوير نضج بناء الطفل لذلك ايضا هو اثر التنمية الاخلاقية لتصور ليرنس

كولبرج ١٩٦٤ حيث الاتساع والانتقال الثقافي للدراسين ويري هذه الأنواع التنمية الاخلاقية اكثر أو أقل زي في كل الثقافات وأزدراء خطير في كل المجتمعات حقا أن الاقتراح في مجموعة المجتمعات مثل الذي اظهر الحاجة الي أي شئ لوصف القانون الاخلاقي أو النظام الاخلاقي ولبقاء واحد أو مجموعتين مثل.

وبالرغم من تنفيذ النظرية وتخمينها ان كل المجتمعات يجب أن تملك نظام اخلاقي.

أن المجتمع القبلي بعد تدميره أصبح له بقايا مجموعات .. وفقد الناس الاشكال المهمة للتقاليد الثقافية والتي تتضمن نظامهم الاخلاقي.

فالانثربولوجيا تفسر لنا الأنواع المفقودة من التقاليد الثقافية والتي تتضمن حقيقة الناس للصيد وقوتهم الصيد والأرض والممارسة الجزئية للزراعة بدون معدات مناسبة للأرض والانتقال وبالرغم من ذلك لا يوجد اي مثال لحاجة المجتمع واحد أو زيادة للنظام الثقافي لكن مجموعات الناس تمتلك ثقافة غير كافية للانتقال انها خسارة سيئة موجودة بالفعل لبداية البشرية.

فالاختلاف الواضح الموجود بين المجتمعات والمعقدة في أن بعض المجتمعات التي لها قانون اخلاقي موحد وتأخذه كشئ مسلم به وفي المجمتعات الاخري المعقدة التجمع القيم الموجود ومشاكل التعليم التي يمر بها الشباب في قيمهم في زيادة كبيرة في الاختلاف لان التوافق المحلي مازال في نقص والأن بعض النظام الاخلاقي في حاجة الي فن رسم خريطة للانتقال الي العام بالتقريب وفي فن رسم الخريطة لهذا النظام يجب المساعدة في تخطيط المناهج وفي التفكير لتغير الثقافة وتبديلها فالدين أو نظام الاخلاقيات الدنيوية واثبات الشخصية وغير ذلك من القيم يكون عام لكل المجموعات وبداية المجموعة في كل المجتمع.

(٧) نظام العقيدة

كل المجتمعات تملك بعض أنواع من النظام العقيدي والمجتمعات تكون

طبقات متنوعة وطرق مختلفة من الأُنظمة طبقاً لعقيدتها وتركيب أو بناء نظام عقيدتهم.

وفي بعض المجتمعات تكون العقيدة نوع ديني أو نظم مخلوقات اسطورية أو خرافية متنوعة وفي مثل هذة المجتمعات تكون قاعدة النظام العقيدي نافذة أو مخترقه الأنظمة الثقافية وعلي سبيل المثال المخلوقات الخرافية توضح اشكال التكنولوجيا والمحور الأخلاقي وشبيه بالعقيدة الدينية.

علم السياسة .. الرجل الغني في قصره يوضح عقلانية الهبة من الله.

– ان اهم تغيير حدث في أي مجتمع عندما النظام العقيدة كف عن الموافقة علي اعتناق كل التفسيرات الثقافية علي سبيل المثال المتضمنة مسيحية العصور الوسطي يوجد عدم تنافس أو أختيار النظام العقيدي أو الكفر.

وأهم تغيير اتي مع الاصلاح اتفق مع الانتقال من النظام الاقطاعي الي الرأسمالي في النظام السياسي وانشقت كنيسة واحدة عن ملتها وشيعتها أو طائفها ووحدت النظام العقيدي واعطت الطريقة للنظام الجمعي.

وليس الاصلاح الجمعي العقيدي الديني أنه ايضا نسبة الي تنافس التفسير مثل العلوم والتنافس النهائي أو المترتب علي الفلسفات وعلم اللاهوت المتسلطة علي العالم من وجه نظر الكنيسة. حقا أنه يوجد جدال في بعض الصناعات الحديثة مثل التي يمتلكها الاتحاد السوفييتي حول العقيدة الموحدة والنظام القيم في كل وخليط الفلسفة الدينية الماركسية المتسلطة علي كل نظمهم الثقافي ولكن الاكثر ميزة للمجتمعات الصناعية الكبري وجود لنظام العقيدة الجمعي وان هذه الانظمة العقائدية لها معنيان: الأول: لا توجد عقيدة واحدة لكل أعضاء المجتمع والثاني: اي عقيدة تعتبر العام المتفرع من مصادر متنوعة وليس ديانة من مصدر واحد.

وفي معظم الغرب ديمقراطية عامة في النظام العقيدي ويكون مركب ومزيج من أثر الديانات متضمنة عقيدة الله أو قليل من فوق تدبر الطبيعة البشرية بعض علم العقيدة أو بالأحري العلم المفهوم وبعض الأفكار من الفلسفة السياسية مثل الحرية والعدالة الاجتماعية والحاجة الي القانون. وكل ذلك من

المحتمل تجمع مصادفة أو بالأحري نسق من العقائد، وانه في اقتراح المجتمع بدون تصور حقيقي القدسي أو الديني سوف يحدث تقليد لرمز الدين مثل فرقعة النجوم وبطولة الرياضة أو العائلة الملكية.

(٨) النظام الاستاتيكي:

لا يوجد مجتمع اصلا قريبة من مستوي الجوهر مثال لعبة بدون جعلها ديكور أو توجد محاولة لجعلها فالشخص يجعل منها ديكور في كل النواحي. لا يوجد مجتمع بدون بعض أنواع الرسم الفن والموسيقي والفكر. الجميلة دائما تكون وراء حثنا الي أحداث الشكل الاستاتيكي للطبيعة البشرية والمهم حقا أن الانسان حيوان عاقل أو الانسان لفة مستعملة في أي مجتمع فالنظام الاستاتيكي الأدوار والمقاييس بخصوص الرسم والحرفة أو ضنعه الموسيقي والدراما وفن الخطابة والقصة والاخبار تكون دائما مهمة جدا بالرغم أنها تكون أكثر اختلافا في التحليل عن الأنظمة الاخري في المجتمعات البسيطة والفنون والحرف والأشكال للنظام الاستاتيكي ترجع الي انتقالها بسهولة عموما في المجتمعات المعقدة الحديثة لا توجد مفرده فتكون الأدوار والمعايير في ازدياد تعاطي مهنة الطب أو المحاماة – الشعبية العامة لكن أيضاً معظم الأعضاء والمجتمع أصبحوا مشاهدين أو متفرجين وليس مشاركين في الحقول الاستاتيكية وهذا هو الخطر نفسة وربما لا يعمل أي واحد في التحليل الثقافي ولا الوصف البسيط المتدارج من مرحلة المجتمع. لكن اذا نظرنا الي الوراء لنري التقاليد والفنون والحرف المفقودة.

– الشبكة الثقافية الكاملة:

نقطتان من ثمانية أنظمة ثقافية يجب أن نجعلها أمامنا لنتجنب سوء التفاهم.

الأول: بالرغم من وضع الأنظمة الثقافية في قائمة كل بمفرده من هذه الأنظمة الثمانية وأن مرحلة التحليل مضللة. وسوف يكون من الضروري أن نبحث الي ما اكتفيه العقل.

وفي النهاية أنه من الضروري أن نفكر في شبكه الثقافة المعقدة ومن الأحري أن تكون الثمانية أنواع من هذه الأنظمة متماسكة والنقطة الثانية في القائمة الثمانية ممكن أن تكون مضللة بأي طريقة أخري وتكون خاطئة وأن أي استنتاج يجب أن نضعه في منزله أولية أو لتحديده فعلم السياسة علي سبيل المثال أن المكان الأول لها نتأخذه متضمنا علم النظام السياسي ليكون منطقي وله الأولية في التحديد والتفسير. فالنظام الاقتصادي الذي يدور حول اسلوب محدد للاتصال وأي نوع تكون له منزله مقصودة.

هل نحن في حاجة إلي نظرية تربوية؟

نادراً ما تعتبر النظرية التربوية موضوعاً هاماً للدراسة من جانب الطلاب وبعض الأساتذة، لأنها لا تستهويهم، وتعتبر مملة .. وفي أحيان أخري تعتبر مبهمة أو غير واقعية لأنها لا تتصل بموضوع التربية من حيث كونها عملية أجرائية وفنية ولهذا تعتبر غير ضرورية، بحيث يمكن أن يصبح المعلم ذو كفاءة أوسع دون إلمام بهذه النظرية .. وقد أعلن مؤخراً عدم جدوي هذه النظرية لعدم وجود دعم مساند لها في الوسط التربوي .. ومن هنا جاء أهتمامي بتناول هذا الموضوع في هذه المقالة لكي أفتح باب الحوار حول هذا الموضوع.

وفي البداية فإنه يمكنني القول أن التهم الموجهة للنظرية التربوية غير صحيحة، وتحتاج لمزيد من القراءة والحوار .. ولعل كلمة : نظرية يفهم معناها من خلال ما يتبادر للذهن حول النظرية العلمية .. فالكثير من الدراسين يسخط علي النظرية التربوية ببساطة لأنها لا تمت لفكرتهم عن مفهوم النظرية العلمية بصلة، فالنظريات العلمية إما وصفية وإما تفسيرية وإما تنبؤية الوظيفة .. وهذه النظريات تجول بنا لتخبرنا عن العالم المادي وما نتوقعه في المستقبل والعلماء هنا يمكنهم التأكد من صدق نظرياتهم، فهم دائما يفحصون ويلاحظون ويقيسون العالم الطبيعي .. وبالتالي فإن أحد الإنتقادات للنظريات التربوية وخصوصا في الماضي، أنها لا تعمل مثل وصيفاتها في النظريات العلمية .. ذلك أن المنظرين التربويين العظام لم يحذو في عملهم حذو أولئك

العلماء السابقين لهم .. لأنهم ببساطة عملوا القليل في عملية البحث التربوي، ولم تجرب نظرياتهم .. ولذلك فإن نظرياتهم تمثل نوعاً غريباً من النظريات، لأنها لم يوجه لها نقد، بأستثناء تلك النظرات الطفيفة لعلم النفس وعلم الإجتماع .. ومن ثم فإن ما يحدث في التربية لا يرقي إلي مستوي النظرية، وعلي أحسن تقدير يمكن أن توصف بأنها نظرية في القياس العقلي .. وهذا يعني أن النظرية التربوية تختلف عن النظريات العلمية، ويمكن أن يطلق عليها النظرية العلمية، التي تناولتها المؤتمرات التربوية التى عقدت خلال هذا العام ولكنها كانت جميعها تسبح في الفضاء الواسع. فقد كان مؤتمر رابطة التربية الحديثة عن السياسة التعليمية في الوطن العربي، ولقد توقف الأقتراب أو الأبتعاد عن تلك القضايا علي مواقف الباحثين والدراسين الذين تقدموا بأبحاثهم العديدة، بل أن المؤتمر كان في أنتظار الوزير لكي يقص شريط الأفتتاح، وكان المؤتمر الثاني حول: التعليم الأساسي ونظمته جمعية المناهج المصرية، وظل يسبح أيضاً في فضاء طرق التدريس وشروط الاختبار الجيد وأثر التهوية وشدة الحرارة علي التحصيل للطالب، ولم يتعرض من قريب أو بعيد لقضايا الوطن التربوية الأساسية. وسبق المؤتمرين مؤتمر لجمعية التربية المقارنة حول: التربية والنظام العالمي الجديد، وكان قد سبق أخوية في السباحة في الفضاء الواسع أليس كل ذلك تعبير وتجسيد عن أزمة التربويين التي تسبق أزمة التربية وأزمة النظام ؟!

نقول أن الصوت التربوي خافت وباهت وبلا ملامح جادة وأصيلة ولا تأثير له حق داخل دائرته الضيقة، الدائرة التربوية، يتم ذلك والكبار منشغلون بقضايا شكلية ويشغلون الصغار بشروط الأبحاث الجيدة الموصلة إلي الترقية السريعة. والشيء المحزن إنه قد تشكل في العقد الأخير شكل من أشكال الجماعات الأكاديمية والعلمية التي كان ينتظر منها أن يكون لها دور جاد في طرح أفكارهم بالموافقة أو المخالفة عما يتم في داخل الوطن، وهذه الجماعات: رابطة التربية الحديثة، جمعية المناهج المصرية، جمعية علم النفس، جمعية التربية المقارنة .. الخ.

أين دور تلك الأشكال الأكاديمية والجماعات العلمية؟

أليس ذلك تعبير عن أزمة التربويين؟

ألا من دعوة . تربوية قومية تناقش وتتحاور حول لتلك الأزمة الخانقة التي تمسك برقابنا جميعا، والتي سوف يكون لها أثارها الإجتماعية المدمره علي أستقرار المجتمع وتقدمه، أننا ندعو تلك الجماعات الأكاديمية والتربوية لتلعب دورها الوطني بعد أن غابت عن الساحة فعالية الأحزاب السياسية والنقابات المهنية، أن الدور الوطني المناط بتلك الجماعات لهو دور هام وضروري .. حتي نستطيع أن نتجاوز تلك الأزمة التربوية، وأزمة التربويين أنفسهم، لكي نفكر لغد أفضل ولحياة أكثر أستقراراً وأمناً.

تصمم لوصف العالم أو التنبؤ بمستقبله، ولكن لتخبرنا عما يجب أن نعمله حيال هذا العالم .. وبالتالي فإنها تعطي ضمانات للممارسة العملية .. وهذا ما ينطبق أيضا عن بعض النظريات السياسية الأخلاقية .. وهكذا نستطيع القول أن هناك إختلاف في الوظيفة بين النظرية العلمية والنظرية التربوية (العلمية) وبالتالي فلا غرابة أن تعمل كلا النظريتين بطرق وأساليب مختلفة فالنظرية التربوية منطقيا معقدة عن النظرية العلمية، وبالتالي تحتاج إلي تقويم وتعديل بطريقة مغايرة وأكثر تعقيداً، بحيث أنها تتضمن ما يلي:

- أن بعض الأهداف مرغوب فيها، وبعضها يتحثث بالإمكانات المتاحة.
- أن في الظروف المتاحة الأساليب التي تحقق الغاية المرجوة.
- أن التوصيات التفصيلية لهذه الأساليب يجب أن تستغل لتحقيق الغايات المنشودة.

فالنظرية التربوية تشتمل علي أنواع كثيرة ومختلفة من الافتراضات عن الغايات المطلوبة والأهداف والمواد الخام التي ينبغي العمل بها فكل نظرية تتكون من أفتراضات لتحقيق الغاية وتوصيات لإنجازها .. فالانسان المتعلم يعتمد علي المجتمع، وفي نفس الوقت يعتمد عليه المجتمع .. فترجمة عبارة الإنسان المتعلم تؤكد علي الربط بين الثقافة والأيديولوجيا وسمات الشخصية، والأختلاف في الترجمة يعبر عن أختلاف النظريات التربوية عبر الزمان والمكان .. كما أن هناك أفتراضات عن الذين ينبغي أن يقوموا بالتعليم طبقاً للأفكار الفلسفية

والنفسية والإجتماعية التي تختلف بأختلاف التكوينات الإجتماعية الإقتصادية في المجتمع الواحد .. وأخيرا هناك بعض الأفتراضات عن طبيعة المعرفة وفاعلية الوسائل المؤدية للمعرفة: فهي إما رياضية ذات طبيعة رياضية أو أنها ذات أساس علمي أو ديني .. كل هذا ينجم عنه أختلاف في النظريات التربوية .. وهنا يمكن أن نعطي مثالين من النظريات التربوية القديمة فالجمهورية عند أفلاطون تحوي نظرية تربوية ذات نفوذ في المجتمع اليوناني القديم الذي سيطر فيه السادة الأحرار وهم الأقلية علي الأرقاء أو العبيد وهم الأكثرية .. وكان السادة يأنفون من القيام بالأعمال الجسمانية أو اليدوية، لأن القيام بها لم يكن ليتناسب ومركزهم الإجتماعي كسادة يمتلكون العبيد وأدوات الإنتاج:

وعاش هؤلاء السادة في المجتمع اليوناني فراغا كبيراً من الوقت، وكانت ممارسة الألعاب والفنون المختلفة، وفي هذا الفراغ نشأت عملية التأمل النظري كوسيلة للتسلية وممارسة الترف الفكري والعقلي .. وأنتج هذا المجتمع بتكوينه الطبقي نظرية أفلاطون التي أعتمدت علي مجموعة من المسلمات:-

- أن العمل منفصل عن الفكر وأن الفكر يسمو علي العمل، وهو من شأن السادة الأحرار أم العمل اليدوي فجدير بالأحتقار.
- أن المعرفة العملية غرضها الحصول علي ناتج عمل، وفي رأي فلاسفة اليونان الأحرار و(منهم أفلاطون) أن ما يسعي إلي غرض فهو ناقص غير كامل وبالتالي لا تصدر عنه حقيقة.
- أن المعرفة التأملية تفوق المعرفة العملية
- أن المعرفة التأملية هي مصدر الحقيقة.
- أن الإنسان ينقسم الي عقل وجسم، والجزء الناشط فيه وهو العقل لأن موضوعه المعرفة المطلقة عن الزمان والمكان.
- المعرفة ليست من وسائل مواجهة الحياة أو الإنتاج وإنما المعرفة سبيلها العقل الذي هو وسيلة الإنسان إلي المطلق.
- الثقافة - إذن - تصبح هي تلك الحقائق المطلقة الي وصل اليها العقل

الإنساني ولهذا فإن الإنسان المتعلم هو ذلك الإنسان الحر الذي يستطيع حكم الولاية بحكمته السياسية وأخلاقه النبيلة .. وفي هذا الصدد تتضح أهمية الروح وأحتياجها للتدريب والتمرين علي الحكمة . وهذا يقود إلي إفتراضات معينة عن الوسائل كالتركيز علي الدراسات الاساسية كالرياضيات وعلم المنطق، اللتين تمكنان التلاميذ المختارين لنيل نوع الدراسة التي تعطيهم المعرفة المطلوبة، لكي يعيشوا في أمان كرجال وحكام سياسين، ولهذا فإن كل ما يتعلمه الأطفال، لكي يعيشوا المعرفة الحقة، ولذا فإن المنهج الدراسي ينبغي أن ينظم وأن يوضع مقدما، ثم يفرض علي التلاميذ لدراسته وتعلمه.

والتربية في إطار هذه النظرية ينبغي أن تنصب علي العقل من خلال عمليتين:

العملية الأولي: تهذيب لملكات العقل الكامنة في الإنسان، وذلك بتعليم الأطفال دراسات ثابتة مستقرة كالحساب واللغة والمنطق.

العملية الثانية: هي تقوية هذه الملكات ، وتتم بدراسة المبادئ الأساسية الأولي، والقواعد الشاملة التي عبر عنها المفكرون أمثال أفلاطون وأرسطو في كتاباتهم، والتي تكتسب صفة الخلود والإستقرار.

أما النموذج الثاني للنظريات التربوية الي ظهرت في القرن الثامن عشر علي يد جان جاك روسو روسو علي أساس أن الإنسان المتعلم حر مستقل، ويعتمد علي ذاته، وخير ولا يؤثر فيه المجتمع الفاسد .. وهنا يطلق روسو مصطلح الإنسان الطبيعي علي أفتراض أن الأطفال نامون ومتطورون وأصلهم مخلوقات خيرة، وقابلون للتحسن عن طريق التربية .. ونظرة علي الواقع الإجتماعي الجديد في عهد روسو نجد أن المجتمع الذي قام علي أنقاض النظام الأقطاعي القديم يؤكد علي شعار دعه يعمل. دعه يمر .. في علاقات إجتماعية جديدة قوامها الحرية الفردية أي الفرد بحسب ميوله ورغباته وخاجاته فكان علي التربية في إطار هذه النظرية تسليح الفرد بالمهارات والقدرات والكفاءات وطرق التفكير العملي، وحل المشكلات حتي يواجه بها أعباء المجتمع الجديد، التي تتطلب

النشاط والجهد الفردي وهنا يختلف معني المعرفة عن دي قبل، إذ تأخذ دوراً جديداً في هذا الواقع الإجتماعي، فتصبح وسيلة من وسائل مواجهة الواقع ولم تعد المعرفة هي المعرفة بالمطلق خارج الزمان والمكان بل أصبحت المعرفة سببية، وليس لها مصدر سوي خبرة الإنسان في البيئة ومع الناس . وبالتالي فإن الهدف الأساسي للتربية في المدرسة هو تيسير أقصي نمو لفردية كل طفل والأتجاه العام في مثل هذه المدرسة هو أعطاء الفرصة للأطفال ليلعبوا ويعلموا ويدرسوا في مجموعة تتفق معهم في الميول والأتجاهات والنظرية التربوية التي لها هذا المضمون من الأفتراضات والأتجاهات يمكن أن نوجه لها النقد في مجتمع تتعدد فيه الرؤى التي تعبر عن التفاوت في الأوضاع الإقتصادية والإجتماعية .. كما يمكن أيضا أن يوجه لها النقد عند مستوي الأفتراضات عن طبيعة الأطفال عند روسو التفاؤلية بأنهم يولدون خيرين علي أساس أن طبيعتهم ليس بهذا المستوي من الدقة. والنظرية التربوية بهذا المعني هي موضع أختيار، وإذا دعا الأمر ترفض .. ومن ثم فإنها مفتوحة للنقد والرفض أيضا وبالطبع لا تسلم كل النظريات من النقد، ولكنها في نفس الوقت لا تشبه النظريات العلمية لأنها تتضمن أفتراضات قيمية في الغايات والطرق والوسائل .. ومن ثم فإنها تتطلب رؤي فلسفية نقدية تفحص الأفتراضات والأحكام القيمية التي تتضمنها .. ولعل هذا يتطلب تواجد متخصصين في مجال الرؤي والمعارف التربوية مثل بياجية وفرويد وبيرنستين، ليعطونا معرفة أصيلة عن ماهية الأطفال وطبيعة المعرفة، وكيفية تنظيم هذه المعرفة، والغايات الخاصة بطرق التدريس، كما تتطلب مساعدة المتخصصين في علم النفس بنظرياتهم، وكذلك ممن لهم معرفة عملية بحجرة الدراسة.

إذن النظرية التربوية معقدة منطقيا، وذات نظام مكثف في طبيعتها .. فهي حقل تستخدم فيه الأسس والمبادئ التربوية الرئيسية، لكي تساند التوصيات والأجراءات العملية ومن ثم فإن بقائها يتوقف علي العملية النقدية حسب معايير منطقية متعددة .. ولاشك أن الممارسة الحقيقة للنظام التعليمي تسبق النظرية من حيث الزمن ولكن في نفس الوقت فإن الممارسة الذكية تتم طبقاً

لروح النظرية أيضا .. لأن من المستحيل منطقيا الأنشغال بنشاط ما دون إطار نظري، ودون إفتراضات عن الإوضاع الحالية .. وهنا نعود إلي السؤال الذي كتبناه عنوانا لهذه المقالة، ونقول: إنني لا أحتاج الي النظرية لكي أدرس بشكل جيد، ولكن السؤال يجب أن يكون عن النظرية التي أتبعها بوعي أو بدون وعي فيما أنوي القيام به؟ فالمعلمون وأعضاء هيئة التدريس يتمسكون بشيء من هذه النظرية التربوية بوعي أو بدون وعي والشئ المهم أن ممارستهم ينبغي أن تستند إلي نظريات جيدة، تنبع من فكرهم الممتزج بالممارسة العملية لواقعنا التربوي .. فالنظريات التربوية في الماضي مهما أفتقدت من قوة حجتها العلمية، فإن لها علاقة في الإسهام في الممارسة الحالية، ولفت أنتباهنا نحو عدد من الحقائق الهامة أبرزها أن النظرية لابد أن تكون منظمة وتدور في إطار النموذج الثقافي والإجتماعي السائد، أو النماذج الثقافية والإجتماعية المختلفة، والقيم التي تتضمنها .. وهنا يمكن أن تتحدد الصورة المتعلقة بالمتعلم ... هل يكون مفكر ناقد أم ملقن ذو ذاكرة تحفظ وتنسي .. وبالتالي تنعكس هذه النظرية علي مصممي ومخططي ومطوري المناهج الدراسية.

هل نحن في حاجة الي مدخل كلي
لتطوير المناهج الدراسية ؟

أدت النظرة الكلية إلي ظهور مداخل وطرقاً جديدة للعلوم المختلفة مما دفع التربويين إلي تأييد المداخل الكلية للتعليم والتعلم. هذا الاتجاه ركز في الإهتمام علي العلاقات و التفاعلات الداخلية للعناصر والأشياء وتبين صدق مقولة أن الكل أكبر من مجموعة أجزائه.

وقد أسهمت المداخل الكلية في التعليم والتعلم علي إعادة التوازن المنشود في العملية التربوية وظهر ذلك في تدريس اللغات والرياضيات والاجتماعيات بأستخدام المدخل الكلي.

وقد أحدثت النظرة الكلية توازنا في العملية التربوية بعد أن كان السلوكيون يهتمون بتجزئ ما يتم تعلمه إلي حقائق ومهارات وكفاءات منفصلة والذي بدوره جعل من الصعب علي المتعلمين بلوغ مستويات فهم أكبر من مجموع هذه الحقائق والمهارات المنفصلة.

ويجب أن تؤخذ مميزات التفكير الكلي ليس فقط علي مستوي العملية التعليمية الصفية ولكن أيضا علي المستوي الأكبر والخاص بالسياسات والتخطيط التربوي علي حد سواء. إن القرن العشرين قد شهد تطورات وتجديدات متلاحقة علي المستوي التعليمي مثل طريقة المشروع في العشرينات والتعليم المبرمج في الثلاثينيات والتعليم المساعد بالحاسوب في الستينيات والسبعينيات والحاسوب الشخصي والتعليم التعاوني أو الرمزي في الثمانينيات ومع كل هذه التجديدات فإن هناك عجزاً أو قصوراً أستراتيجياً يحول دون الاستفادة من أفضل هذه التجديدات التعليمية في عمل تغير حقيقي بالمناهج، وإذا كانت النظرة الكلية تعني بدمج سياسات المنهج وتخطيطه وتنفيذه وتقويمه من خلال توازن نظامي فإن المدخل الكلي للمنهج في التعليم والتعلم والتقويم يجب أن يحل محل المواد التعليمية والأنشطة المتصلة والتي كانت من صفات المنهج علي مدي طويل.

فقد حدد تايلور أربعة أسئلة تربوية جيدة واضحة في هذا المجال هي:-

١- ما الأغراض التربوية التي نرمي إلي تحقيقها؟

٢- هل الخبرات التعليمية التي نقدمها تحقق هذه الأغراض التربوية؟

٣- هل تم تنظيم هذه الخبرات بطريقة فاعلة تتناسب ومستوي المتعلمين؟

٤- كيف تم تحديد مدي تحقيقنا لهذه الأغراض التربوية وبأية درجة؟

وأنني أضيف سؤالا خامساً يمكن أن يستنتج ضمنياً من الإطار الذي وضعه تايلور وهو يرتبط بالعلاقات المتداخلة الضرورية بين الأسئلة السابقة:

٥- هل سعينا بصورة جادة للحصول علي العلاقات الديناميكية المتداخلة بين مناشط المنهج التي تم تحديدها في الأسئلة السابقة؟

ويقيس السؤال الخامس كلية المنهج حيث يركز علي المنهج كعمليات ديناميكية متشابكة، فمثلا عندما نريد تدريس الإجتماعيات بطريقة جديدة (الدراسات الميدانية للبيئة المحلية أو الطريقة الجماعية الديمقراطية) علينا أن نحدد طريقة تقويم المتعلمين بما يتوافق وطريقة التدريس الجديدة مما يقدم لنا صدقاً عاماً لصحة النظام وبمعني أخر إن كل جزء أو عنصر في النظام له علاقته المنطقية المعززة مع جميع الأجزاء أو العناصر الأخري للنظام الكلي وهذه الأجزاء تؤثر في الكل وتتأثر به.

وعند الأخذ في الأعتبار مفهوم العلاقات المتداخلة بين عناصر المنهج فإن معظم المناهج الدراسية لا تراعي سمة التكاملية في عمليات التعليم والتعلم والتقويم عند تقديم خبراتها للمتعلمين ولذلك فإننا سنناقش فيما يلي:

- أسباب تجزي المنهج:
- لماذا لا تتطور المناهج الدراسية؟

أولا: أسباب تجزئ المنهج:

نتيجة خبرتي في المجال لأكثر من ٢٠ سنة فقد قمت بملاحظة مئات

المتعلمين والمعلمين وخبراء المناهج والمديرين كما قمت بتحليل المناهج المدرسية وقد تبين لي ضعف العلاقة بين أهداف المناهج وما تغطية الكتب المدرسية والاختيارات التحصيلية من هذه الأهداف.

وإنني أسأل نفسي لماذا توجد هذه الفجوة الواسعة بين ما يدرس وما يتم اختباره في المدرس؟ وبإعادة صياغة هذا السؤال في إطار أوسع نقول: لماذا يوجد ضعف في كلية المنهج؟

وتتضمن الاجابة علي هذا السؤال جوانب متعددة تحدد أسباب الضعف ومنها:

الإدارة المدرسية والميزانية والواقع السياسي و التربوي .

ولكن الحقيقة الأساسية بالاضافة الي ما سبق هي أعتمادنا بصورة كبيرة علي إستخدام الاختبارات المقننة والمعيارية المرجع والتي ينتج عن إستخدامها مجموعة من الدرجات تبين أداء الطلاب من سنة الي سنة والشعور السائد هو كل شئ علي ما يرام حيث يلي ذلك الاعتماد علي هذه الدرجات في التصنيف السنوي للطلاب ونادراً ما يحدث إعادة وإصلاح في المنهج هذا بالإضافة الي أن المعوقات الروتينية المرتبطة بإختيار الكتب المدرسية والمصادر التعليمية والاختبارات تقف أيضاً في طريق تحقيق المدخل الكلي للمنهج حيث أنها تؤدي إلي تجزئ وإختصار الخطط المرتبطة بالمنهج.

ومن نتائج تحليل المناهج يتضح أن ٣٠٪ إلي ٦٠٪ من محتويات الكتاب المدرسي والذي يعمل المدرسون جاهدين علي تغطيته بإنتهاء العام الدراسي لا ترتبط بأهداف المنهج أو بالأختبارات التحصيلية المستخدمة ولذلك فإنه بدلاً من الأهتمام بتحقيق وحدة العملية التربوية والفكر التكاملي فإن المناهج تتضاءل بحيث تقتصر علي تغطية الكتب المدرسية التي تعضدها بعض المواد التعليمية المصممة لمساعدة الطلاب علي الأداء الجيد في الإختبارات المقننة بغض النظر عما إذا كانت هذه الكتب والمواد التعليمية متفقة مع عناصر المنهج الأخري مما يجعل التغذية الراجعة غير كافية بالنسبة للمدرس أو المتعلم والذي بدوره لا

يحقق تحسين عملية التعليم والتعلم. هذا بالأضافة إلي أن أسئلة الإختبارات غالبا ما نخفق في عملية التقويم الصحيح كما أن الكتب المدرسية تخفق في تحقيق مستويات عليا من المهارات المعرفية والتي تمثل تحديا تعمل المدرسة علي تحقيقه.

إن التحسين الأساسي للعملية التعليمية لا يمكن أن تكون من خلال السعي لحصول الطلاب علي درجات مرتفعة في الإختبارات المقننة أو من خلال إعادة تركيز التعليم بعيداً عن الحقائق والمهارات المنفصلة. إن المشكلات الحقيقة للمدرسة تتصل بمدي تحديد المفهوم الواضح والإجرائي لمنهج مرن يستمد صفاته من وظيفة المدرسة المعاصرة وعندما نتحدث عن المفهوم الإجرائي للمنهج فإننا نهتم بشيئين هما:

العمليات الديناميكية والمخرجات المتوقعة:

ولذاك فإن المناهج لا يجب أن تبقي جامدة لعدة سنوات حتي لا تتصدع مخرجاتها وتصبح لا تتمشي مع العصر الذي نعيشه.

إن العمليات الديناميكية للمنهج تعتمد علي عنصرين هما الكتب المدرسية والإختبارات واللذين لهما أكبر الأثر في إثراء الخبرات التعليمية والتقويم مع توفير تغذية راجعة لتعليم وتعلم فعال علي المستوي الصفي وبالنظرة الكلية يوصف المنهج بأنه عمليات التفكير المستمر، التسهيلات اللازمة، تقويم الغايات التربوية المرغوبة فعمليات التفكير المستمر تظهر في الإطار العام للمنهج والأدلة وقوائم الاهداف والمخرجات التعليمية أما التسهيلات اللازمة وتقويم الغايات المرغوبة فتتمثل في محتوي الكتب المدرسية والمواد التعليمية والاختبارات.

إن كلية المنهج تعتمد بدرجة كبيرة علي قدرة المدارس علي التوصل إلي وسائل جديدة للتسهيلات ومستويات جيدة للغايات التربوية المنشودة وبإختصار فإن أية تطوير حقيقي للمدرسة لابد أن يكون من خلال تطوير وسائل التعليم والتعلم والتقويم.

يعبر المنهج الدراسي عن الواقع التعليمي الذي يعيشه التلاميذ والذي يكتسبون من خلاله خبرات تتعلق بمجموعة من السلوكيات والاستجابات والمعارف والمهارات والقيم والاتجاهات.

وتعتمد عملية إختيار المعارف التي تتضمنها هذه المناهج علي مجموعة من المختصين، الذين ينتقون هذه المعارف وفقاً للظروف السياسية والأوضاع الاقتصادية في المجتمع، ولهذا تلعب المدرسة دوراً كبيراً في نشر هذه المعرفة المرغوبة، والتي تخفي وراءها قيماً إجتماعية قد لا يدركها المعلمين والقائمين علي شئون العملية التعليمية.، مما جعل المدارس بوضعها الحالي غير مشوقة وتبعث علي السأم والملل.

وهذه القيم الضمنية التي يتم إكتسابها في المدارس - بالرغم من أن المعلمين لا يتحدثون عنها أثناء الشرح - هي ما نطلق عليه المنهج الخفي أو المستتر Hidden Curriculum وهذا المنهج يعزز القوانين واللوائح الأساسية للبيئة المحيطة من خلال مجموعة من المعايير التي يكتسبها التلاميذ في إطار عمليات التفاعل اللفظي وغير اللفظي بين المعلم والتلاميذ، وبين التلاميذ بعضهم البعض - والملاحظ أن بعض المعلمين يعتقدون أنهم بعيدين عن التأثيرات الاجتماعية، ولكن الحقيقة أن نسيج القيم والمعاني التي من خلالها يواصل الناس كل حياتهم، يبدو وكانه مستقل بتعبيراته الخاصة، ولكن هذا غير حقيقي تماماً .. لأننا لا يمكن أن نفصل هذا النسيج عن نظام سياسي واقتصادي مسيطر وقادر علي أن يمد نفوذه الي جميع النواحي.

ومن هذا المنطلق نستطيع أن نفسر بعض الظواهر التربوية مثل سيادة المنهج التقليدي الذي يعتمد علي التنظيم المنطقي للمعارف والمعلومات بهدف الحفظ والتذكر، بالرغم من أن هذا المنهج يعود الي ذلك الزمن البعيد منذ العصر اليوناني .. كما أننا نستطيع أن نفسر لماذا يتجه البحث التربوي للإهتمام بطرق التدريس مع أغفال المنهج، لانه لا يرتبط في تحليله النهائي بالنظام السياسي والاقتصادي القائم .. كما أن الجزء الأساسي من المنهج الرسمي

للمعرفة المدرسية عبارة عن مواد دراسية - تستند إلي ما يسمي بالمعرفة الحقة المحايدة - مع أن هذه المعارف متحيزة للحقائق الصالحة للتدريس من وجهة نظر ما هو قائم وهذا ما يبدو واضحاً في المواد الاجتماعية .. وكذلك في التعليم الثانوي، الذي يسهم في غرس قيم سياسية عند التلاميذ، كما أنهم يتعلمون فيه كيف يتعاملون مع بعضهم البعض، وكيف يقيمون علاقة سببية بين النظام السائد وبين الشعب ككل من خلال تدريبات في التفاعل الاجتماعي، فالمدارس تختار المنهج والطريقة التي يتضمن محتواها العادات المطلوبة لغرس القيم الاجتماعية والسياسية السائدة، والتي تتجه الي تزويدهم بالمعلومات الضرورية من أجل الأدوار المتوقعة منهم في المستقبل. وبهذا الأسلوب يمكن أن نحلل تلك الرموز والمعارف التي تتضمنها المناهج، حتي نتعرف علي الجذور الحقيقية للتعليم بحيث يلائم الظروف الأوضاع الراهنة كما يمكن أن نفسر تمسك رجال التربية بمجموعة من القيم الرمزية، ونماذج المعرفة التي ادعوا أنها ثقافة عامة محايدة، مع أنها في النهاية تعبر عن سطوة النماذج الواردة من الثقافة الغربية، ومن ثم فإن المفتاح الذي يفسر هذه العلاقة هو أن التربية ليست مستقلة عن المجتمع في مجال اللغة والمعرفة والممارسة الاجتماعية ولهذا فإن الأمر يقتضي مناقشة مجموعة من القضايا، أبرزها الفكرة السائدة عن السياسة وأعادة النظر في العلاقة بين النظرية والتطبيق في ضوء السياسة السائدة ولهذا:

- يجب أن نحرر فكرة السياسة من مناهضيها المحافظين التجريبين، عن طريق مناقشة الوسائل التي تنظم حياتنا الاجتماعية، وعلاقتها بالسلطة التي توجه مسار النظرية المنهجية .. وهنا نؤكد أن المناهج وطرق التدريس السائدة لا يمكن أن تكون محايدة عن النموذج الاجتماعي السائد.
- إذا كانت نظرية المنهج منظمة أو مقصورة علي النموذج الثقافي والاجتماعي السائد، أو النماذج الثقافية والاجتماعية المختلفة والقيم التي تتضمنها .. فإننا يمكن أن نحدد الصورة المتعلقة بالطالب: هل يكون مفكر ناقد .. أو ملقن ذو ذاكرة تحفظ وتنسى وبالتالى تنعكس صياغة النظرية على

مصممي ومخططي ومطـوري المناهج الدراسية بحيث تتضح دور المعرفة في خدمة إلتساؤلات الاجتماعية المطروحة وتحليل المضامين المتعلقة بهذه المعرفة في جميع جوانب العملية التعليمية والاجتماعية ومن ثم يختفي الادعاء بالموضوعية والحيادية في إنتقاء المعارف والقيم التي تتضمنها المناهج الدراسية خصوصاً وأن هناك أنقلاباً في الثقافة التعليمية، نتج عنه تغيير للمعرفة ذاتها داخل جدارن المدرسة. بسبب التراكم المعرفي الضخم، حيث أصبحت المعرفة عنصراً أساسياً يسيطر علي أوقات التلاميذ وعواطفهم. وفي مقابل هذا نجد الحياة خارج الفصول الدارسية، قد تكون أكثر جاذبية وتشويقاً، لأن المواد الدراسية لم يعد لها دور واضح في التأثير علي عقول التلاميذ وحياتهم.

- كما أن المعلم قد لا يستطيع تحقيق الهدوء أو أثارة انتباه التلاميذ ما لم يكن لديهم إستعداد ذهني لتقبل ما يلقي عليهم، أما إذا نظرنا الي طبيعة النظام المدرسي، فإنان نلاحظ الشواهد التالية التي تسيطر علي سياسة التعليم:
- أن العمل داخل المدرسة يتجه نحو النشاط المدرسي الهادف مثل الرسم والانتظام في الصفوف أو الطوابير وحفظ القصص والمعارف وممارسة الرياضة .....
- أن كل الأنشطة المدرسية تعتبر إجبارية، وتقوم من خلال إختبارات مدرسية تؤكد مجموعة من قيم الضبط والربط والمنافسة غير الشريفة.
- أن فترة العمل لتحصيل المعرفة عند التلاميذ إرتبطت بمجموعة من الأساليب غير الشرعية مثل الدورس الخصوصية والغش في الامتحانات.

وهكذا يمكننا القول بأن المنهج أو مجاله الأساسي له جذور ممتدة نحو الضبط الاجتماعي، لأن الاهتمام في المدارس وأساليب التعليم أصبح آلياً يسعي نحو السيطرة الاجتماعية، دون الاهتمام بالنواحي الاجتماعية الأخري التي تتفق واتجاهات التطوير الحقيقية للمناهج الدراسية.

ومن المعروف أننا لا نستطيع تطوير المنهج الدراسي، ما لم يكن لدينا تصور واضح لمفهوم هذا المجتمع عن طبيعة الانسان أي المتعلم، وطبيعة الحرية،

وطبيعة المعرفة، وهذه الأمور تعبر عن مضمون العملية الاجتماعية في واقع معين، ومن ثم فإنها تعكس تصور فلسفة تربوية لهذه الأمور، لأن هذه المفاهيم نفسها قد نشأت، واستمدت نموها وتطورها وتكاملها في سياق العملية الاجتماعية ذاتها، وثمة نتيجة تترتب علي ذلك هي: أن عمليات إعادة بناء المنهج الدراسية أو تطويرها، ليست مسألة فنية يقوم بها المختصون وحدهم، ولكنها تتصل بتحليل العملية الاجتماعية في هذا المجتمع.

الفصل العاشر

اتجاهات عالمية في تطوير المنهج

أولا: تطوير المنهج فى أمريكا وروسيا

إن الهدف الأساسى من هذا الفصل هو إلقاء الضوء على عملية تطوير المنهج فى مجتمعنا من خلال تصوير الموقف العالمى فى هذا المجال، لكى نفهم إلى أي حد نحن تقليديون فى ممارستنا وذلك بالمقارنة بالبلدان الأخرى كما أننا تقليديون فى الاصلاحات التى نقترحها وفى طريقة تنفيذنا لها، وأهم من هذا فى طريقة حوارنا حول مسألة المناهج وتطويرها ومن هنا نشأت تساؤلات هذا الفصل التى تتحدد فيما يلى:

١ - ما المشكلات المشتركة بين دول العالم فى قضية تطوير المنهج؟

٢- ما الاتجاهات العالمية فى روسيا والولايات المتحدة الأمريكية فى تطوير المنهج.

المشكلات المشتركة:

تنبثق المشكلة الأولى من الأنفجار الكبير للمعرفة الانسانية خلال القرن العشرين، والنتيجة العامة لهذه الظاهرة هى أنه من المقرر أن تتضاعف معلومات الانسان العلمية كل عشر سنوات.

وقدنتج عن هذا المعدل من النمو طرح تساؤلات عديدة:

كيف يمكن أن تكون المعرفة المدرسية معاصرة؟ ماذا يجب على التلاميذ أن يتعلموه من كل هذه المعرفة؟ ما المبادئ التي ترشدنا فى قراراتنا باضافة بعض هذه المعرفة الى المنهج الدراسى أو أستبعادها منه؟

وهناك عامل ثان يزيد من تعقيد العامل الأول وهو الانفجار المتزامن للتوقعات البشرية فيما يخص التربية، فمنذ الخمسينات فى هذا القرن يطالب المواطنون بان يحصل أبناؤهم على تعليم أكثر وخاصة فى مجالات المعرفة ذات

المكانة المرموقة والتى كانت عادة تعلم للخاصة، ومغزى هذا هو ان كل الانظمة المدرسية تستجيب بطريقة أوبأخرى للضغوط السياسية نحو تحقيق تكافؤ أكثر فى فرص التعليم مع تخصص أقل.

وهنا نجد اعترافا صريحا من الدول بان امتداد التعليم المدرسى فى بعض مجالات المواد الدراسية يكفل أفضل الفرص للتحرك الاجتماعى والاقتصادى كما يكفل للفرد حياة كريمة.

وينشأ عن هذا الضغط مشكلة ثالثة الا وهى ان اغلب البلدان كان عليها ان تواجة ما يجب ومايمكن ان تكون عليه التربية عند تعليم كافة ابناء الشعب. وعلى هذا فهل ياترى يكون هذا التعليم تعليماً حرا للجميع؟ واذا كان كذلك فما هو موقع التعليم المهنى؟ ام ان هذا التعليم الحر يعنى ايضا التعليم المهنى؟ ولو شئنا تحقيق مبدأ المساواة فهل يجب أن يكون التعليم العام تعليماً مشتركا اجباريا للجميع؟ ولوكان كذلك فكم تكون فترته وما الذى يجب ان يتضمنه؟ ومن ناحية اخرى فهل يتحقق مبدأ المساوة بمعالجة مختلف الاحتياجات الفردية بطرق مختلفة وبتنظيم مناهج تقوم على اساس الاختيار وعدم الاكراه؟ ومن يحدد هؤلاء الذين لهم حاجات خاصة؟ هل يمكن لعملية التمييز التى يتضمنها هذا الموقف ان تتجنب مبدأ وجود الصفوة؟ بل كيف يمكن بدون التخصص اعداد الطلبة ذوى المعرفة العميقة بموضوعات محددة وعلى درجة كبيرة من الأهمية فى الأبحاث الابتكارية فى مجالات مطلوب فيها الكثير من الأبحاث؟

وقد ظهرت مشكلة رابعة ترتبط منطقيا بالمشاكل التى أثيرت حتى الآن وهى مشكلة الموارد، فحتى فى الدول الغنية نسبياً نجد أن تقديم تعليم افضل يجعل من الضرورى ايجاد مصادر تمويل جديدة. وقد تتضمن هذه العملية عمل إختيارات صعبة من الأولويات داخل قطاع التعليم وبينه وبين الخدمات الاجتماعية الأخرى.

وهناك جدل آخر يبرز مشكلة بدرجة أكثر تعقيداً وأثارة للحيرة. هى أن هناك إفتراض بان المنهج المدرسى لايرتبط بدرجة كافية باحتياجات المجتمع.

وباختصار فان التلاميذ لا يتزودون بالمهارات والمعرفة والخبرات والاتجاهات التي يحتاجونها في عالم العمل الذى يدخلونه عند مغادراتهم المدرسة كما وان المدرسة بهذا الشكل لاتساعدهم على إتخاذ قرارات واقعية في أختيار وظائفهم في المستقبل والرد الذى نسمعة كثيراً على هذا الرأى هو انه من المستحيل بسبب التغييرات التكنولوجية السريعة ان نتوقع المعرفة والمهارا التي ستكون لها فائدة كبيرة للتلاميذ في نهاية الامر خاصة واننا نتوقع لهم أربعين عاما من العمل يجب ان يعاد تدريبهم فنياً تدريباً كاملاً مرتين على الاقل. وعلى هذا فمن الأفضل ان نعترف بان التوقع الاكبر هو ان المستقبل سيرى ازدياد ملحوظا في وقت الفراغ الذى يتمتع به المواطنون وانه يجب على المناهج ان تركز جهدها على تنمية اهتمامات ذات جدوى لدى المواطنين وذلك بدلا من ان تمهد لهذا التطور.

ولاينتهي هذا الجدل هنا بل ان قول لكنج (١٩٧٤) بان المناهج في أغلب البلدان لاترتبط بالاحتياجات الفردية للتلاميذ كما يدركونها وهكذا يشعرون بالاغتراب في التعليم المدرسي والواقع ان مثل هذه الاحتياجات منوعة وقد تناقض بشكل مباشر ما تعتزمه المدرسة بل أنها قد تناقض ايضا المتطلبات الاجتماعية والاقتصادية.

إن هذه الميزة تنبئ عن وجود مشكلة اخرى اساسية تبدو ابعادها واضحة ومتفقا عليها وهى ان مايدرسه التلاميذ يجب ان يراعى فيه:

- الاحتياجات الاجتماعية.
- الاحتياجات الفردية.
- طبيعة المعرفة.

هذا قول مقبول، ولكن كيف يمكن ان نرجع عاملا الى عامل آخر؟ هذا هو ماسنوضحه فيما بعد.

والمشكلة السابعة التي تزيد الامر تعقيداً هى انه حسب ما ينادى به البعض يجب على الدول ان تعترف بالنتائج التي ترتبت على ازدياد اعتماد

بعضها على بعض فى المجالين الاقتصادى والسياسى، كما أنه يجب ان تعترف بالعلاقات الموجودة عبر القارات مثل العلاقات بين العالم الأول والعالم الثالث. ومن ثم بالحالة الى تطوير المناهج، لنتجه الى العالمية وقد يعبر عن هذا بتعبيرات اساسية مثل الحاجة الى المزيد من تعليم اللغات الاجنبية للمساهمة فى سهولة حركة القوى العاملة عبر الدول فى المستقبل أو كما يقال عن الحاجة الى ايجاد تناسق فى المناهج والامتحانات ... الخ عبر مختلف الانظمة التربوية.

وهناك نداء اخر يضغط من اجل ان تكون المناهج فى خدمة التفاهم الدولى الامر الذى قد يكون بداية ازالة الشخصية الواضحة للسلالات والقوميات فى مقررات كتب التاريخ والجغرافيا.

ومما سبق قوله تبرز عدة مسائل متنوعة يجب ذكرها أذ ان ماسبق ذكره له تأثيرات خطيرة على عمل المدرس ذلك ان مجرد مسألة الانفجار المعرفى وحدها تقلل من قيمة الدور التقليدى للمدرسين والمدرسة كمرجع للمعرفة. والحق ان المدرسين يشغلون مكانه اساسية وخطيرة داخل الفصل وخارجه فهم يتناقشون بشكل مباشر مع التلاميذ وغيرهم فى نفس المشاكل التى أوجزناها واحيانا ماتثار الشكوك حول دعواهم فى ان تكون لهم سلطة المرجع فى المعرفة.

كما تبرز عدة تساؤلات حول اساليب وانظمة التقييم وبافتراض ان هناك حاجة واضحة لتجديد المناهج فان هناك حاجة ايضا واضحة لبحث مصادر هذه التجديدات وكيفية نشرها بطريقة فعالة.

والمشكلة الاخيرة قد تكون اكثر المسائل اهمية اذ ان لها علاقة بمسائل السياسة والسيطرة والقوة. فلقد بينا ان مشكلة واحدة فى المناهج يمكن ان تثير اسئلة لها العديد من الاجابات المحتملة وهذه الاجابات بدورها متناقضة لايمكن التوفيق بينها. فى واقع الامر هناك بعض الاجابات المفضلة التى تقدمها وتطرحها مجموعات وافراد مدفوعين بدوافع مختلفة منها دوافع خفية ومنها دوافع العطاء للأخرين. وهناك امثلة عديدة لهذه المجموعات فهناك مثلا الممثلون المنتخبون للمؤسسات السياسية المركزية والاقليمية والمحلية وكلها تختلف مع بعضها بعضا كما ان هناك سلطة الجامعة وتنظيمات المدرسين

والهيئات المهنية وأولياء الامور والمجتمع المحلى. وهذه القائمة ليست كاملة على الاطلاق وفى هذا الموقف الذى ينطبق على بلدان عديدة يجب ان ينظر الى المناهج على انها مسألة سياسية تنبثق القرارات فيها من السلطة السياسية للقوة والسيطرة.

وقد لاتصاغ مشاكل المناهج بنفس الالفاظ السابقة ولكن مع هذا فمن الصعب ان ننكر ان الكثير من هذه المشاكل ماينطبق علينا وبالتأكيد فان مفاهيم تعليم جميع ابناء الشعب ومدى مناسبة المناهج ومشاكل السيطرة والقوة واحيانا استقلال المعلم ومسئوليته هى امور وثيقة الصلة بالموضوع وسوف نرجئ الحديث التفصيلى لما يحدث عندنا داخلياً.

الاتجاهات العامة والحلول

نبدأ هنا بالتعليم الابتدائى فنجد ان كل البلاد لاتزال تعطى الاولوية القصوى لتعليم الاطفال المهارات الاساسية فى الكتابة والعد فتدرس القراءة والكتابة والحساب كما وان هناك تأكيدا على الصحة البدنية وسعادة الاطفال وبداية عملية التطبيع الاجتماعى بعيدا عن الاعتماد الواضح على العائلة.

ويتمثل هذا فى نواح عديدة مثل الاساليب غير التقليدية التى نستخدمها فى تعليم التلاميذ المهارات الاساسية ويتم تحقيق هذا فى البلدان الاخرى بطرق تدريس أكثر بعدا عن التقليدية.

حيث نجد أنه بينما لايلقى الفن والموسيقى ودراسة الطبيعة (٦) الخ الا اهتماما اسميا - باستثناء المدارس الامريكية - يخصص وقت ضئيل جدا للمجال المتسع للانشطة من علوم ودراسة البيئة والتاريخ والدراسات حول موضوعات محددة علماً بان هذه الانشطة اصبحت الملامح المألوفه لاغلب المدارس فى العالم.

كما وانه يلاحظ ان عملية تقييم التلاميذ فى اغلب البلدان تقتصر على اختبار تحصيلهم فى مختلف مجالات المنهج، فتستخدم الاختبارات الموضوعية فى الولايات المتحدة وبدرجة اقل فى أوروبا الغربية وفى الاتحاد

السوفيتي واخيرا فانه في نهاية هذه المرحلة نجد ان بلدان اوروبا الغربية قد حذت حذو الولايات المتحدة والسويد والإتحاد السوفيتي في تأجيل عملية اختبار التلاميذ بقدر المستطاع وذلك عن طريق اقامة مدرسة ثانوية عامة الامر الذى له تأثيراته الاساسية على المناهج.

وهذا يعطينا انتقالاً هاما للتفكير في التطوير العام للمرحلة الثانوية وواقع الامر ان كل البلدان قد شاهدت انخفاضا ملحوظاً وشديدا في الدراسات القديمة (اللاتينية واليونانية) ربما لكي تفسح المجال للاهتمام المتزايد والوقت المطلوب للرياضيات والعلوم. والملاحظ اكثر من هذا ان هناك اتجاها الى انشاء منهج عام لجميع التلاميذ كفترة تهيئة تتراوح مدتها مابين الثلاث سنوات في فرنسا الى خمس سنوات في السويد وسبع سنوات في الاتحاد السوفيتي وعادة ماتخطط هذه المناهج على المستوى المركزي لوزارة التربية (مثل الحال في فرنسا، والسويد، الاتحاد السوفيتي، الدنمارك - رغم ان هذه المناهج في الدنمارك تغلب عليها صفة التوصيات اكثر من صفة الالزام).

وقد تكون الاحتياجات التي حددت في روسيا اكثر الاحتياجات شمولا فهي تحدد : (١) المواد التي يجب تدريسها في كل ساعة وفي كل اسبوع. (٢) مقرر كل مادة بمافيه من تنظيم تتابعي للموضوعات التي ستدرس. (٣) الكتب المقررة والتي يجب استخدامها. (٤) طرق التدريس التي ستتبع. (٥) الاختبارات او الامتحانات لقياس مدى تحقيق الاهداف.

وعلى أى حال فان فرنسا تقترب من نفس هذه الدرجة من التفصيل وحتى في الولايات المتحدة فان مجالس التعليم على مستوى الدولة او المستوى المحلي او حتى المدارس عادة ماتوصي بانه يجب على جميع التلاميذ تعلم بعض الموضوعات ثم تحدد بدقة النصوص والكتب المقررة التي يجب استخدامها.

وبوجه عام فان المبررات التي تقدم لهذا التطوير لها شقان: أولهما ان الدولة لاسباب الامن وتماسك الدولة لها الحق في ان تطلب من مواطنيها تمكنا من محور اساسي للمعرفة. وثانيهما ان الاختيار او التصنيف داء

مستوطن فى انتقاء المناهج ومثل هذه العملية العملية تتناقض مع مبدأ تكافؤ الفرص فى التعليم. ويوجد ظاهرياً قدر كبير من التشابه فيما تضمنته القائمة الاجبارية والاساسية للمواد فى كل الدول وهذه المواد حسب الترتيب التنازلى لاشتراك الدول فيها : اللغة الأم وآدابها، التاريخ، الجغرافيا، الفن والموسيقى والتربية البدنية، والجدير بالملاحظة انه امكن وصف هذه المناهج باستخدام نفس الالفاظ التقليدية القديمة للمواد.

هذا، وفكرة تكامل او تجميع المواد معروفة فى الولايات المتحدة وربما فى الدول الاسكندنافيه ولكنها غير مألوفة فى الدول الأخرى وغالباً ماتقدم فى مرحلة تعليمية متأخرة كمواد اختيارية لاضعف التلاميذ. ومثل هذه المواد مرفوضة تماما فى الاتحاد السوفيتى رغم اعترافهم هناك بحاجة التلاميذ الى ادراك العلاقات والترابطات بين مختلف فروع الدراسة وضرورة العمل على تلبية هذه الحاجة.

وهناك اتجاه هام آخر وهو الطريقة التى تحاول بها الدول حل مشكلة الانفجار المعرفى وحتى مشاكل مدى ملائمة المناهج، فقد تحددت المهارات الاساسية والمفاهيم والافكار فى مواد دراسية معينه ودرست للتلاميذ بدلا من الاستمرار فى تقديم دائرة للمعارف تعطى جميع ميادين المعرفة وقد ترتب على هذا قيام مشروعات العلوم والرياضيات فى المملكة المتحدة (مثل مشروع نيفيلد للعلوم والرياضيات ومشروع مجلس المدرسة لمادة التاريخ) وكان هنا اساسا لتغيير محتوى المواد الدراسية فى فرنسا باشراف هابى وكذلك كان اساس المقررات الجديدة فى الاتحاد السوفيتى ومختلف مشروعات المناهج فى فترة الستينات واوائل السبعينات فى الولايات المتحدة.

ولايختلف التطور فى المملكة المتحدة كثيراً عما ذكرناه، فالاتجاة نحو المدرسة الثانوية الشاملة وما يمارس داخلها من عمل منهج مشترك لجميع التلاميذ بشكل او باخر فى السنتين او الثلاث سنوات الاولى تعقبها مواد اختيارية فى السنوات الاعلى وهى مواد محورية اكثر تحديدا، كل هذا يشبه ما

ذكرناه سابقاً، وعلى اى حال حول التحكم فى محتوى المواد الدراسية وطرق التدريس ... الخ.

يظهر النفوذ الكبير الذى تمارسه المؤسسات غير المدرسية فى البلاد الاخرى هذا النفوذ يسبب فروقا كيفية وصلت الى الامتحانات العامة.

أهمية نظريات المعرفة المختلفة وأساليبها:

الامل أن يكون ماعرضناه كخطوط عريضة له مايبرره فملخص القول ان يقال انه فى السنوات الاخيرة ولاسباب سياسية هامة وبسبب التغيرات الاقتصادية والاجتماعية ظهرت المناهج المدرسية خاصة عل مستوى المرحلة الثانوية (ماهى عليه الآن ومايجب ان تكون) كمشكلة رئيسية لاغلب الدول.

وقد تم الاتفاق على بعض مقاييس المشكلة وأصولها ولكن التركيز على اوجة التشابه يعطى اختلافات هامة بين الدول تلك الاختلافات التى ستجعل تحليلنا هذا وموقفنا الخاص اكثر وضوحا.

ولتحقيق هذا الهدف سوف نركز على الاتحاد السوفيتى، والولايات المتحدة... وهذا الاختيار متعمد فمن الواضح ان هاتين الدولتين تمثلا نظامين مختلفين سياسياً واجتماعيا وثقافيا كما انهما فى نفس الوقت تمثلان مصدر اساليب معرفيه مختلفة هامة وذات تأثير كبير، فيمكننا ان نطلق على الاتحاد السوفيتي الماركسى اللينينى، والولايات المتحدة البراجماتية، ولكل من هذه الاسباب خصائصة المميزة الذاتية وبالتالى اتجاه مختلف نحو المشاكل الخاصة بطبيعة المجتمع والانسان والمعرفة وهى الامور التى رأينا انها تمثل الان العناصر المهمة فى تحليل المناهج وتطويرها وان نقاط الاختلاف فيما بين هذه الدول هى التى ستحدد لنا التباينات المحلية فيما بينها...

إتجاهات تطوير المناهج فى الاتحاد السوفيتى السابق

ومن الناحية الاحصائية نجد أن معظم التلاميذ فى العالم يذهبون الى مدارس فى دول يقوم التنظيم المدرسى فيها على المبادئ الماركسية ونحن نتعرض للاتحاد السوفيتى هنا لانه اقدم نظام اشتراكى وهوبلا شك نموذج ذو

تأثير كبير ليس فقد على دول أوروبا الشرقية بل وأيضا على الدول الاخرى، وان المساحة المخصصة لهذا التناول لتحول دون قيامنا بعمل استعراض لمجالات الاهتمام الجديدة عند ماركس وإعادة تفسيره بالمجتمع اي منذ عام ١٩١٧.
وعلى اى حال فان الافكار الرئيسية بخصوص دور المدرسة ومايجب ان تعمله قد ظل ثابتا عند كل علماء التربية السوفيت ويمكن الان صياغة هذه الافكار من خلال هذه المبادئ النظرية:

١- ان التعليم اولا واخيرا مسالة سياسية.
٢- ان الهدف السياسى للمدرسة هى ان تقوم بدورها بوصفها العامل الاساسى فى انتاج مجتمع الغد الشيوعى الجديد.
٣- وهذا يتطلب منها ان تلبى احيتاجات المجتمع الحالية والمستقبلية ولذلك يجب ان تراعى هذه الاحتياجات عند غرس المهارات والمعارف والاتجاهات والسلوك فى عقول مواطنى المستقبل.
٤- ان عمليات التدريس ونوعية التعليم مسائل حيوية لانها يجب ان تتمضن الفهم والتفكير والانضباط الذاتى للانسان الماركسى ولذلك - وعلى سبيل المثال - فانه لايسمح نظريا بالعمليات التى ينتج عنها مجرد سلوك التبعية العمياء للحاكم وهى الصفة الملازمة لمن يتعلم مبادئ الأحزاب.
٥- وهكذا يعرف المنهج بشكل عام لانه لايتضمن فقط اكتساب المواد الدراسية والمعرفة ولكن ايضا التصرفات الاخلاقية للتلاميذ.
٦- وداخل هذه الرؤية الموسعة فان مواد المحتوى المعرفى يجب ان تختار على اساس قدرتها على نقل المعرفة طبقا لاحتياجات المجتمع.
٧- ويتبع هذا أيضا ان جميع التلاميذ يحتاجون الى اكتساب كل هذه القدرات ليس بسبب المساوة فقط بل لأجل ان يولد المجتمع وانهم (باستثناء اعداد بسيطة مثل المعوقين جسمانيا) لقادرون على اكتساب هذه القدرات.
٨- يتكفل الحزب الشيوعى بوصفة الكادر الطليعى بواجب قيادة عملية

التحول الى الشيوعية وبهذه الصفة فله الحق ان يحتفظ بسيطرة مطلقة على المسائل التعليمية بما فيها المناهج وتعريفها ومحتوياتها.

وبوجود هذه القواعد العامة يختفى الكثير من المشاكل التى تواجة الدول الاخرى، ويقول التربويين السوفيت ان اتجاههم كان دائما الى تعليم جميع ابناء الشعب وهكذا فبدلا من ان يضطروا الى مواجهة الضغط المتزايد لطلب التعليم نجد انهم يؤيدونه بشكل ايجابى وحاليا فان التعليم عندهم يتضمن عشر سنوات من التعليم الالزامى مع منهج اساسى للمجتمع يتكون من ثلاثة سنوات دراسية للغة الروسية والرياضيات بالاضافة الى بعض الفنون ودراسة الطبيعة والتربية البدنية فى الفصول الابتدائية تعقبها سبع سنوات فى المدرسة الثانوية لدراسة اللغة الروسية والرياضيات والتاريخ والجعرافيا وعلم الحياة والفيزياء والكيمياء واللغات الاجنبية والتربية البدنية والقليل من علم الفلك والرسم الفنى.

ومن الجدير بالذكر ان الزوار الغربيون عادة ما يجدون ان طرق التدريس التى تستخدم فى تدريس هذه تقليدية، تقليدية الى حد كبير فهى تشتمل على :

١- ملخص للدرس السابق أو الواجب وغالبا ما يتم هذا بطريقة الاسئلة.

٢- عرض المادة الجديدة بواسطة المدرس وربما باستخدام الشرح والامثلة او باستخدام وسائل الايضاح حسب المادة.

٣- تحديد تدريبات الواجب المنزلى على الدرس الجديد وهذه الطريقة التقليدية تناسب افكارهم عن التدريس أو نقل المعرفة الى الصغار فالتلميذ هنا هو الادنى او السلبى والمطلوب تحويله الى خبير.

ومرة اخرى لايجد السوفيت صعوبة فى وصف دور المعلم الذى يقوم بالتعليم فهو ذو سلطة بل هو سلطة وفوق هذا فموضوع السيطرة غير وارد حيث يوكل به الى الحزب وهم أيضا ينادون بان الصورة الماركسية للعالمية قد تمثلت دائما فى المدرسة السوفيتية وقد نتج وهذا عن الاولوية التى تعطى للعامل الاجتماعى الحاسم فى تشكيل المناهج واختيار محتواها وهذا يتحكم

ايضا في التنظيمات المعتادة في المدرسة مثل قواعد سلوك التلاميذ وحركة الشباب ومجالس الآباء ... الخ ... وكلها تتكون طبقا للاهداف الاجتماعية.

وتبقى على أى حال بعض المشاكل فهناك قلق بخصوص النتائج غير المباشرة لطرق التدريس التى يمكن ان ينتج عنها وصف التلاميذ للحياة المدرسية بانها مملة كما وقد تثير لديهم تساؤلات عن مدى ارتباط المدرسة بالعمل والحياة. ولكن وبدون شك فان الصعوبة الكبرى تنشأ من نتائج الانفجار المعرفى فنظريتهم فى المعرفة تقول بان المواطنى الشيوعيين يجب ان يعرفوا كل شئ والحلول الجزئية لهذه الأزمة تمثلت فى زيادة سنوات التعليم الالزامى او بتحسين نوعية التدريس - الذى ينتج عنه مثلا تخفيض الوقت المخصص للمدرسة الابتدائية من اربع سنوات الى ثلاث سنوات.

والعلاج الدائم لمشكلة الانفجار المعرفى قد يتحقق باقتراحهم الذى سبق ذكره والخاص بتدريس المهارات والمفاهيم والطرق الاساسية للمواد التى يحددها المقرر بدلا من التغطية الشاملة له وكل مايعرف عنها. وينشأ عن هذا مشكلة خاصة بكيفية تزويد التلاميذ (بعضهم أو كلهم؟) بعمق حقيقى لفهم متخصص فى مادة أو مادتين فى حالة وجود العبء الكبير للمنهج الاساسى واكثر من هذا فان هذا التخصص ضرورى على الاقل بالنسبة للبعض كمقدمة للتعليم الاعلى والذى بدوره يخرج روادا خلاقين فى الابحاث يحتاجهم الاقتصاد.

وبعض الاتجاهات بما فيها اتجاه التخصص لم تنتشر لانها اعتبرت غير مقبولة سياسياً ومثال ذلك المدرسة الخاصة للموهوبين والتى بدأها خروشوف لانها تحمل فى طياتها كثيرا من فكرة الصفوة.

والنظام التعليمى هناك الآن يتضمن الخطوات الآتية:

١ - السماح للتلاميذ بدراسة مواد اختيارية لمدة ١٢ حصة اسبوعيا وعادة ماتبدأ بعد ٨ سنوات من التعليم (أى من سن الخامسة عشر) فى المدرسة رغم انها احيانا ما تكون بعد ست سنوات (أى فى سن الثالثة عشر).

٢ - الانتقال الى مدرسة مهنية للحرف وتستمر تلك المدرسة فى تدريس المنهج

الاساسي ولكنها ايضا تعطى اعدادا اضافيا لحرفة صناعية او تجارية وتهدف هذه المدارس الى استيعاب حوالى ثلث التلاميذ.

٣- تحدد كل مدارس العشر سنوات وتجهز خصيصا لتدريس احدى المواد المدرسية التقليدية بطريقة عميقة ومرة اخرى يشجع ثلث التلاميذ على التخصص فى هذه المواد ولو استدعى الامر انتقالهم من مدرسة الى مدرسة اخرى اذا كانت المدرسة التي يدرسون فيها لاتقدم لهم المواد الاختيارية المناسبة.

وفي النهاية فان عليهم فى الاتحاد السوفيتى ان يواجهوا بامانه احيتاج المجتمع لمختلف القوى العاملة والتى تتساوى فى الاهمية من الناحية النظرية.

اتجاهات تطوير المناهج في الولايات المتحدة:

يعد الفكر البراجمانى المعرفى الامريكى اصعب فى وصفة من الماركسية اللينية لان مجتمع التعددية كما هو متوقع يكون اقل تماسكا ووضوحا كما انه لايستمد مادته من كتاب يعتبر المرجع الوحيد هو ومفسروه - رغم ان جون ديوى كان له بلاشك تأثير كبير على المستقبل وعلى اى حال فان العلاقات بين عناصر البراجمانية الامريكية تبدو على النحو التالى:

١- تلقت المدارس الامريكية فى القرن العشرين تشجيعا كبيرا لتقوم بدور رئيسى فى خلق التجانس بين الاعدد المهائلة من الاطفال من مختلف جنسيات المهاجرين ليصبحوا مواطنين امريكين والمدرسة في هذه العملية تخدم احتياجات إجتماعية هامة وهي غرس القيم المتفق عليها من الجميع في ذهن الأطفال وكذلك غرس الأفكار والمعلومات عن ما يسمي بالديمقراطية الإمريكية الحرة.

٢- وعى اى حال فان اهم مايميز الشخص الامريكى هو ان هدفه السعادة الشخصية. وهذا الحلم الامريكى كما وصفة ميردال (١٩٤٤) يعنى ان كل مواطن له اقصى الفرص لتحقيق اى شئ. فالطريق مفتوح من اى كوخ الى البيت الابيض او مايشابهه بشرط العمل الجاد والبراعة وربما بقليل من الحظ.

٣- ان اى صفوة مميزة بسبب الثروة على الكفاءة الشخصية وهكذا فان الدخول الى طبقة الصفوة مفتوح لكل فرد.

٤- ان المدرسة وما تدرسه تعتبر في خدمة كل حاجات الفرد وراء الحرية والتحرك فى السلم الاجتماعى .. والرد البراجمانى على سؤال ماهى اهم المعلومات؟ هو أنها تلك التى تستخدم اكثر لتحقيق الاهداف التى يدركها المواطن (وهذا الفكر يلاقى صعوبة فى تصور فكرة المعرفة من اجل المعرفة او لقيمتها الذاتية) وعلاوة على اسباب الدفاع القومى فان الاحتياجات التى اقرها المجتمع لايجب ان تكون على حساب الافراد الذين يكونونه.

٥- وطبقا لهذا الفكر فان المعرفة بكيفية الشئ اهم من المعرفه بالشئ ذاته ونتيجة لهذا فقد احتلت مواد كثيرة مكانه كبيرة - فانظر مثلا الى مجالات وانواع المواد الاختيارية التى تقدمها المدرسة الامريكية الثانوية او المجالات الواسعة للبرامج المهنية للطلبة فى الكليات، وهكذا فان المواد الاكاديمية التقليدية فى اوروبا والتى تركز على المعرفة بالشئ لم تعتبر بالضرورة على قمة الترتيب الطبقى للمواد الدراسية المحترمة فى الولايات المتحدة وبنفس الشكل ضعفت الحدود بين المواد الدراسية فسمحت للتكامل المهنى على الاختيار للمعرفة حسب اهداف البرنامج المدرسى.

٦- وفى هذه الظروف فان السيطرة على المدارس وماتدرسه كان لابد ان يكون محليا على مستوى الولاية بل وعلى المستوى المحلى لمجلس المدرسة وليس على مستوى الحكومة الفيدرالية.

ان الموجة الحديثة للنقاد لنظام التعليم فى أمريكا (وخصوصا جمبرت سبرنج ١٩٧٤) تؤيد هذا الخط العريض ورغم انهم يجادلون بان ماذكرناه مجرد جدل تستخدمه الرأسمالية لتضفى الشرعية على ابقاء الوضع على ماهو عليه فان مجرد نقدهم هذا ليبرهن على وجود هذه النقاط.

ومن الممكن الآن ان نتبين كيف يمكن لهذا الفكر المعرفى ان يعالج بعض المشاكل العامة، ان مشكلة الانفجار المعرفى يمكن حلها باستخدام

معايير مدى الفائدة والارتباط بحاجات الفرد في اختيار ماندرس بالمدارس وهكذا يمكن ان تتعامل مع اى زيادة فى توقعات الافراد ان منهج المدرسة الثانوية الامريكية والقائم على مواد اساسية قليلة بالاضافة الى عدد كبير من المواد الاختيارية يسانده نظام لحساب المقررات التى يدرسها الطالب يعطى صورة متماسكة لتعليم جميع ابناء الشعب.

ويجدر بنا ان نذكر كيف صيغيت ونوقشت مشكلة المساواة ففى اثناء عملية اعداد تقرير كولمان عن عدم المساواة فى فرص التعليم والضجة التى اثيرت حوله كان الاهتمام الواضح بتوفير بداية عادلة للذين ينحدرون من سلالات انكرت عليهم مثل هذه البدايات.

وكان واجب الحكومة الفيدرالية ان تضمن البداية العادلة عن طريق التشريعات مثل قانون الحقوق المدنية وتوفير المال لتمويل حركة التعليم التعويضى، وكانت هناك مقاومة كبيرة لهذا التطوير بنيت على اساس ان هذا التدخل من الحكومة الفيدرالية غير دستورى لانه ينتهك حقوق الولايات المتحدة وكذلك الحقوق المحلية فى مسائل التعليم، وهذا مثال يوضح الطريقة التى نناقش بها مسائل السيطرة والقوة فى المجتمع الامريكى.

وفى السنوات الاخيرة تقلص النشاط الفيدرالى نسبيا مما نتج عنه ان خف صوت الجدل الذى تبقى حول المناهج فى الولايات المتحدة. وعلى اى حال فما تزال هناك بعض المشاكل التى لم تحل ويمكن ان نرجعها الى الاحداث الهامة فى الستينات فإن نجاح السوفيت فى اطلاق سبوتنك كان تحديا خطيرا للحياة والانجازات الامريكية الامر الذى ادى بدوره الى تأثير قوى على الهيبة العالمية للولايات المتحدة وقام النقاد (مثل تريس ١٩٧١) بهجوم حاد على عدم كفاءة النظام التعليم وبالاختصار قالوا بان التلاميذ عادة لايعرفون ما يكفى وعلاوة على ذلك فإن هذا النظام اخرج خبراء عمليين غير كافيين لتزويد الجميع بالايدى العاملة المطلوبة لبرنامج الفضاء العام والمضاد للبرنامج السوفيتى ومع هذا فمن المثير للعجب ان النتيجة المنطقية لهذا كان الدعوه الى ان يتعلم التلاميذ المزيد من المواد التى كان ينظر اليها عادة على انها اكاديمية مثل الرياضة والعلوم الطبيعية واللغات الحديثة .. الخ .. وقد تضمن الضغط

لتحقيق هذه المطلب اجراءات صارمة فى المتابعة وكذلك تجميد لاحتياجات خريجى المدرسة الثانوية. كما ظهرت دعوة الى العودة الى الاساسيات، وعلاوة على ذلك ظهرت مشروعات فيداليه يتم تمويلها بشكل مستقل وكانت تهدف الى تحسين واعادة تخطيط القرارات الدراسية (مثل مشروع الفيزياء) واكتشاف الموهوبين (مشروع الموهوبين) ومشروعات اخرى لتحسين كفاءة التدريس وهذه المشاريع الاخيرة تبنت نموذج الاهداف كما استخدمت نظرية تعليم السلوك الذى يمكن ملاحظته.

وهذه التأثيرات ما تزال موجودة الى الآن ولكنها تصطدم مع الاسلوب الامريكى البراجمانى التقليدى ذلك ان الحديث عن احتياجات المجتمع على اساس الاحتياجات الدفاعية والهيبه الوطنية والمطالبة بالقوة الاكاديمية العقلية هذا الحديث يتناقض مع المفهوم الثابت لاحيتاجات الفرد وفكرة المعرفة المفيدة له.

وهناك مسألة اخرى تناولها الجدل فى المناهج ويمكن تفسيرها على ضوء هذا وهى ان من ينادون بعدم الابقاء على الشكل الحالى للتعليم واحلال نظام الايصالات (Voucher) بدلا منه يعيدون صياغة الافكار المحافظة او التقليدية فى شكل جديد وهم يريدون ان يعيدون الى الافراد والاسرة حريتها المفقودة بالنسبة لمحتوى التعليم وذلك بواسطة التقليل من سيطرة الحكومة والمؤسسات الاجتماعية الاخرى على تحديد المحتوى وعموما فانه يبدو ان المنهج التقليدى والحجج التى تبرره ستنتصر فى النهاية.

وهكذا حاولنا فى هذه الدراسة ان نناقش المناهج المدرسية بالمقارنه وقد حددنا الاتجاهات المشتركة بين عدة دول ولكن باستخدام طريقة التحليل المعروفة باسم الاساليب المعرفية فقد وجهنا الانتباه الى مدى تعقيد واضطراب موقفنا وهذه الحالة تعنى ان ماحدث من تطوير مؤخرا لم يزد عن كونه عملية تجميل وعلاوة على هذا فان المشاكل التى تنفرد بها جاءت نتيجة فشلنا فى المواجهة الصريحة للمتناقصات بين افتراضاته الشائعة عن المعرفة والتغيرات التى نحاول القيام بها.

والتصور المقترح هو تطبيق القواعد الاجرائية بطريقة غير متناقضة وصريحة ويجب علينا اولا ان نضع هذه القواعد الاجرائية وان يقبلها الجميع حتى تتمكن من تحقيق تغيير جوهرى.

ولايمكن لاى فرد ان يدعى ان هذا امر سهل حيث انه يتضمن مهاجمة الاسس التى تبرر التوزيع الحالى للسلطة وتضفى الشرعية على هذا التوزيع.

ثانيا: رؤية تحليلية لتطوير المناهج فى الفكر الاوربى :

لسنا فى حاجة الى التدليل على ان الانسان يسعى دائما الى تطوير اساليبة، فقد يكون امرا مسلما به ان اى جديد فى ميادين البحث التربوى لابد وان ينعكس على المنهج، بأعتباره المخطط العلمى الموضوع لتعليم الافراد، ومع ان ايه محاولة لمراجعة المناهج تعد امرا مرغوبا فيه فى اى مكان، الا ان هذا الدفع يزداد شدة بتأثير عوامل عدة، لعل من أهمها ماتكشف عنه ممارسة عملية التعليم فى صورتها التنفيذية. ومن بين تلك العوامل ايضا تفاعل الخبرات المختلفة مع الخبرات العالمية، مما قد يؤدى الى ظهور نظرة جديدة لتطوير المنهج.

ومن هنا نشأت فكرة هذا الجزء الذى يجيب على التساؤلين التاليين:

١- ما الافتراضات النظرية التى بنى عليها الفكر الاوروبى فى مجال تطوير المنهج؟.

٢- ما أهم مظاهر عملية تطوير المنهج فى الفكر الاوروبى بشكل عام وفى بريطانيا بوجه خاص؟.

أولا: الافتراضات الاساسية لتطوير المنهج فى أوربا:

يستمد الفكر الاوروبى الكثير من الافتراضات الخاصة بمكونات المعرفة ذات القيمة فى عصر النهضة ويمكن تتبع هذه الافتراضات الى القرن الثامن عشر - عصر التعقل وكذلك الافكار التى كانت سائدة فى القرن التاسع عشر

من التعليم الليبرالى الانسانى المهذب، وسنعرض فيما يلى مايمكن ان يكون ملخصا للافتراضات التى بنى عليها الفكر الاوروبى:

١- توجد المعرفة كهدف ويجب ان تطلبها لذاتها، ذلك ان اعلى درجات النشاط البشرى هو البحث عن الحكمة، والحق والجمال ... الخ ...

٢- بعض اشكال المعرفة اكثر اهمية من البعض الأخر لانها تكون الاسس الضرورية للاستنارة فى نهاية الامر ومثل هذه المعرفة بالضرورة عقلية وهى المعرفة بالشئ وغالبا ماتكون هذه المعرفة منطقية ودائما مايشار اليها على انها التنظيم المنطقى للمادة.

٣- وعبر العصور حدثت تغييرات وامتداد لتعريف هذه المعرفة ومقارنتها، فان القائمة الاولى للمواد الكلاسيكية والرياضية والفنون الجميلة بالاضافة الى اللغات الحديثة زاد عليها مؤخراً - وعلى غير رغبه الكثيرين - العلوم الاجتماعية وتتكون هذه القائمة من مواد المعرفة التى تحظى بالاحترام فى الفكر الأوروبى وهى مانعنيه بلفظ Bildung فى الألمانية و Culture (Generale) فى الفرنسية وبهذا فان الاشكال الاخرى للمعرفة - معرفة الكيفية والاقتصادية والورش .. الخ .. قد حط من قدرها ووضع فى مكانه ادنى فى ترتيب المواد الدراسية والورش. ولم يستطع ان يدخل عالم الخاصة هذا سوى نفر قليل، وقد افترض فى بادئ الامر ان هذا النفر القليل هم ابناء الاسر الراقية ولكن اعتراف فى هذا العقد بالحاجة الى الاختيار على اساس الجدارة الشخصية كبديل لميلاد، المدرسة الثانوية الالمانية Gymnasum والمدرسة الثانوية الفرنسية (Lycce) والمدرسة الثانوية البريطانية (Grammer School) هى تعبير عن هذه الافتراضات فى شكل مؤسسات تعليمية والتعبير عن المعرفة النظرية فى أشكالها المدرسية يتضح فى المواد المطلوبة دراستها لشهادة الثانوية الالمانية Arbotur والفرنسية Baccalaire والبريطانية Matriculation .

وهناك نقطتان اخرتان جديرتان بالملاحظة، أولها ان الجامعة كمؤسسة فى أوربا كانت ومازال هى مفتاح الموقف من حيث ان وجودها وهدفها

تفسره المبادئ – السابق عرضها وهى تعتبر العامل الاساسى لتوالد واخراج انماط المعرفة التى سبق ان حددناها وفوق هذه فقد كان تأثيرها كبيرا على المنهج الاختيارى للمدرسة الثانوية بسبب دورها فى مراجعة المواد.

والملاحظة الثانية هى انه كان ومازال من المفترض ان القليلين الذى يثبتون انهم خبراء ناجحون فى عالم المعرفة النظرية يجب ان يكلفوا بالمهن الراقية سواء اكانت تجارية او سياسية او ادارية او مهنية وقد كانت قائمة المناهج – الدراسية المهنية الواضحة بالجامعة مثل (الطب وطب الاسنان، والقانون وعلوم الدين والهندسة) قائمة محدودة، والواقع ان السعى وراء المعرفة التفرقة فى الناحية النظرية ومن أجل المعرفة تلقى جزاءها المهنى والاقتصادى والمكانه الاجتماعية والنفوذ.

وكما هو الحال فى الماركسية والبرجمانية فان هذا الاتجاه فى المعرفة شكل الطريقة التى حددت بها المشاكل العامة للمناهج وحللت بها.

وبنفس الطريقة شكل انواع التغيير التى ادخلت ولذا فقد نظر الى تطوير فى بلدان اوروبا الغربية التى اخترناها فى هذه الدراسة على انه يختلف فى نوعيته عن التطوير الذى حدث فى الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتى، ولتوضيح هذا يجب اعطاء وصفا مختصرا للاتجاهات الموجودة فى فرنسا والمانيا الاتحادية. اما فرنسا فيوجد بها نشاط كبير فى القطاع التعليمى على مدى الحقبتين السابقتين وقد خطط الكثير من هذا النشاط بهدف ان يؤثر على المناهج، فأقيمت مرحلة تأهيلية من ثلاثة سنوات تشتمل على منهج عام لجميع التلاميذ بالمدرسة الثانوية العامة، ويمثل هذا تنازلا عن عملية الديمقراطية وتكرار الفكر الفرنسى الثابت بأن يكون التفوق هو اساس التميزى بين التلاميذ، وواقع الامر ان هذه السياسة وعلى احسن تقدير وكما هو معترف به لاتعنى سوى تأجيل عملية الاختيار وهى قد تدخل قدرا كبيرا من العدالة على عملية الاختيار او المفاضلة.

ولكن لم يتم التخلى عن فكرة الصفوة المختارة واكثر من هذا ورغم الاصلاحات فانه لايختار للشهادة الثانوية وهى البرنامج الدراسى ذو المكانة

الرفيعة الاعداد إلا قليل من التلاميذ المتخلفين كابناء الطبقة العاملة مثلا.

وقد قامت وزارة التربية بعمل مراجعة مسهبة للمقررات فى مختلف المواد التى تدرس فى كل المدارس وكان الهدف منها هو تحديث المعلومات وجعلها اكثر ارتباطا باحتياجات مواطنى وعمال المستقبل. وكانت هذه هى الطريقة التى اعترف بها بما يقال عن حاجات المجتمع وتلبيتها.

ونجد مثلا محددا لهذه العملية فى امكانية ازدياد مناهج الشهادة الثانوية بالنسبة للموهوبين ويوجد الان خمس مقررات لهذه العملية وهى:

A,B,C,D & T. وهكذا زيدت المقررات التى كانت تبنى على المواد الكلاسيكية واللغات الحديثة والرياضيات بمقررات بنيت على الدراسات الفنية والعلمية.

ومن هذا نجد اعترافا باحتياجات القوى العاملة فى هذه الميادين التى أضيفت كما نجد توسعا، فالفكرة القديمة عن الشهادة الثانوية وتعديلا لها ليشمل المواد التى يحتاجها الاقتصاد.

ومع هذا تبقى هذه العملية متسقة مع وجهة النظر التقليدية عن المعرفة وعدد القادرين على اكتسابها، وفى الواقع فانه لم يحدث فى المانيا الاتحادية سوى القليل من التغييرات ولهذا السبب فانها حالة فريدة ومثيرة للاهتمام فى هذا التحليل، فقد انشأت بعض الولايات وهى عادة تلك الواقعة تحت نفوذ الحزب الاشتراكى الديمقراطى مدارس ثانوية شاملة كان أغلبها متعدد التنظيمات الحق التلاميذ فيها بمناهج مختلفة وهكذا، فمازالت تبدوا المدرسة الثانوية الالمانية التقليدية الثنائية التنظيم هى القاعدة، وقد روجعت محتويات بعض مواد الشهادة الثانوية ومرة أخرى ادخلت بعض المقررات الدراسية التى تقوم على العلوم والرياضيات رغم أنها كانت دوما موجودة فى المانية ومما لا شكل فيه ان مفتاح فهم الموقف فى المانيا الغربية هو انه قد تم اسكات الضغوط لتعليم جميع ابناء الشعب تعليما مبنيا على مبادئ واجراءات مختلفة بشكل جوهرى (مثل انفجار الجدل حول المستقبل) وسكاتها لم توجد الحاجة الى التغيير.

وان التغيير الاساسى لهذا نجده فى عنصر رئيسى واحد داخل التعليم فى المانيا الا وهو التعليم الفنى، فقد عومل بكل جدية ومازال مفتوحا امام اى تلميذ فى المانيا، اى ان هناك تعويضا حقيقيا يقدم للتلاميذ الذين لم يتم اختيارهم للمدرسة الثانوية ومناهج الشهادة الثانوية.

وهكذا يجدون مستقبلهم فى احدى المهن العديدة. وفضلا عن ذلك فانه بنجاح الجمهورية الاتحادية فى فترة مابعد الحرب فان الجزاء المالى فى اغلب الوظائف كان دائما كبيرا، ومرة اخرى فان توفير هذا التعليم الفنى يعنى انه قد تمت تلبية الحاجة الى الايدى العاملة على المستويين الماهر والنصف ماهر وبالاختصار فان تقديم المواد المعرفيه النظرية للبعض وتقديم تعليم فنى للباقين اثبت انه معادلة سياسية لتلبية الاحتياجات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية للدولة والمواطنين.

ثانيا: تطوير المناهج فى المملكة المتحدة:

تطورت الأمور بعد أن اخذت المباداة الهيئات الرسمية وخاصة مجالس المدارس، وذلك بان اوصت او بشئ من التفصيل - بما يجب ان يتعلمه التلاميذ بينما قامت مختلف مراكز المناهج بخطوة في توصياتها الخاصة باستراتيجيات التدريس، كما قامت بكتابه المادة التى تدرس فى الفصول.

وعلى اى حال لم يتم تنفيذ دقيق للنموذج البسيط الذى يمكن استنتاجه مماسبق اى تحليل المشكلة فالتوصية بالتغيير الذى يقوم المدرسون بتنفيذه فى الفصول وهى مايسمى احيانا (كيلى ١٩٧٧) بموديل من المركز الى المحيط. فقد قام المستشارون لدى السلطات المحلية وخاصة المدرسون فى بعض المدارس والاقسام بتحليل المشكلة ومناقشتهم بانفسهم ثم كتبوا المادة التعليمية وطوروا اساليب التدريس وحتى طرق التقييم، وقد تأثر الكثيرون منهم طبعا بالكتابات التى كانت تدعو الى التطوير كما قاموا بتطويع مختلف الافكار لتناسب المواقف المحلية.

وقد رأينا ان بعض مظاهر التطوير فى بريطانيا قد تبدو شبيهة فعلا

بالاتجاهات خارج البلاد، فمثلا نجد ان الاطار الذى تعمل فيه المؤسسات التعليمية قد تغير كما حدث فى معظم الدول، فقامت مدارس ثانوية عامة تقبل كل التلاميذ بصرف النظر عن قدراتهم .. الخ ..وبنفس الشكل وعلى مستوى المواد المدرسية اعيد تشكيل العديد من المقررات لمبادئ هامة جديدة وتم ادخال مواد جديدة مثل التمثيل ودراسة المسرح والسينما ومواد اخرى كثيرة تزيد عن مدى الاختيار امام تلاميذ المدرسة الثانوية ومما لاشك فيه فان نظام امتحانات المدرسة الثانوية قد تطور بشكل ملحوظ بتقديم اهداف خارجية للتلاميذ ذوى التحصيل المتوسط من ناحية، وكذلك عن طريق الصيغة الثالثة والذى يسمح للمدرسين بمدى اكبر من تطوير المناهج الدراسية ذات الاتصال المباشر بالاحتياجات المحلية واهتمامات التلاميذ الامريكية من حيث انه يوجد نظام اختيار للمواد واجراءات محلية للشهادات كما تدخل فى عملية التطوير التبريرات الخاصة بالانفجار المعرفى آمال الانسان فى المستقبل علاوة على الضغط لفرص اكثر مساواة فى التعليم عن طريق تلبية احتياجات وميول التلاميذ كافراد وقد كانت هذه الاتجاهات متطرفة بالنسبة لهذا المجتمع.

ولكن حتى فى الامثلة التى ضربناها كان التشابه فى درجة التطوير واتجاهه وسرعته امرا ظاهريا اكثر من كونه حقيقيا، ولذا فيجب ان نبين انه بالمقارنه بالدول فان الموقف فى بريطانيا مختلف فعلا بل وأكثر تعقيدا وارتباطا عنه فى معظم الدول، وفى البداية فد يكفى مثالان واضحان:

أولهما: هناك اتجاه الى عمل مجموعات التلاميذ التى تضم تلاميذ ذوى قدرات مختلفة مع وجود منهج واحد للجميع فى السنة الأولى وحتى السنه الثالثة ويقال ان هذا الاتجاة عام فى المدارس كما يقال ايضا انه قد اتخذت خطوات مشابهه في بلاد اخرى. وقد تمت التوصية بهذا الاتجاه بناء على اسباب عديدة منها ايجاد صورة للمساواة وذلك بتأجيل عملية تقسيم التلاميذ بالاضافة الى مساواتهم فى الحصول على المعلومات الاساسية معا.

وبالرغم من ان بلاد اخرى مثل الاتحاد السوفيتى والولايات المتحدة وكما يقول البعض فرنسا ادخلت نظام تجميع التلاميذ الا ان هذا النظام لديها

قد ارتبط دائما بنوع من المستوى وهكذا فان تحصيل التلاميذ فى سن معينة يمكن اختياره ومقارنته بمعدلات التحصيل المقررة لمثل هؤلاء التلاميذ، وهكذا وجدت مقاييس واضحة عادة ماتطبق على نطاق الدولة كمؤتمرات تبين متى ينتهى التلاميذ من سن دراسية مابطريقة مرضية، وكذلك اصبحت هذه مؤثرات على اداء المدرسين.

ومرة أخرى فان التطوير فى بريطانيا تحت هذا المسمى محلى ومتغير حتى ان لاوجه للمقارنه بينه وبين المناهج العامة القومية او المحلية فى الاتحاد السوفيتي أو فرنسا أو المانيا تلك المناهج التى تحتوى على عبارات صارمة وتفصيلية بالنسبة لمحتواها وحتى طرق التدريس والكتب المدرسية.

ومما يزيد الموقف تعقيدا نظام الامتحانات المحلى - وهو الدور الذى تقوم به وزارة التربية فى فرنسا والاجهزة القومية للاختبارات فى الولايات المتحدة والتنظيمات الخاصة بالمتابعة التفصيلية بما فيها الموجهون فى الاتحاد السوفيتى والمانياالفيدرالية.

والمثال الثانى: أنه فى جميع الدول الغربية التى تعرضنا لها يقوم النظام التعليمى باعداد الصفوه والاهتمام بها ويتم هنا فى بعض الأحيان عن طريق مؤسسات داخلية خاصة تتولى هذا العمل، فهو هدفها مع احتمال استثناء بعض المؤسسات فى الولايات المتحدة، أما عن مؤسساتنا نحن (مثل المدارس الخاصة) فهى فى وضع شاذ حيث يتبين من الاحصائيات ان اغلب زبائنها من التلاميذ الذين يجيؤن من اسر قادره على شراء التعليم.

انهم قد يطلبون من هؤلاء التلاميذ ان يظهروا مقدره اكاديمية اساسية بنجاحهم فى الامتحان العام للقبول فى هذه المدارس بل وقد يطلب منهم أكثر من هذا بالنسبة لبعض المدارس ولكن من وجهه-نظر المناهج نجد أن هناك اثرا له دلالة كبيرة، ذلك أن المعلومات التى يتطلبها الامتحان تستبعد فعلاً أي تلميذ تلقي تعليمه فى المدارس الحكومية الابتدائية، جزئى فقط على معايير الشخصية ورغم هذا فما يزال هذا النظام يزود وهكذا فبينما نجد أنهم يبقون على قطاع للتعليم متجه نحو الديمقراطية، يبقون فى نفس الوقت على نظام

آخر للقله يعتمد بشكل هذا النظام يزود الجامعات ذات الكفاءة الرفيعة باغلب الدارسين الناجحين ومنها يخرجون الى مراكز الثروه والقوه من الناحية المهنية.

وفي الدول الاخري تم الابقاء على نظام الصفوه بشكل صريح، وبذلت على الأقل بعض المحاولات لتطوير أسس أكثر منطقيه لاختيار التلاميذ، وبالتالى تطبيق قواعد منطقيه بقبولهم أو رفضهم بشكل عادل بقدر المستطاع.

وتبدو خصائص النتائج فى بريطانيا أكثر تعقيدا عندما تنظر اليها من منظار المفاهيم المختلفة للمعرفة فقد ورثوا بلا ريب الفكر الأوربى الذى سبق عرض ملامحه الاساسية من الانسان والمعرفه والمجتمع ولازالت افتراضاته منتشره أي انه ما يزال قوي التأثير حتى اضعف أو الغي محاولات اصلاح المناهج والتى كانت تريد تحقيق تغيير جذرى وهناك دليل هام على صدق هذا القول يتمثل فى أن النقاش حول المناهج فى المملكة المتحدة قد قام ولحد كبير حول طبيعة المعرفة وأن الكتاب الرائع والواسع التأثير لريتشارد برنج Knowledge an Schooling كتاب هام في هذا السبيل اذ انه يناقش الصورة العامة التى تناول بها الانجليز موضوع المعرفه - وهذه نقطة مناسبة تماماً لاي تحليل فى المناهج.

ويعرض هذا الكتاب رأى هيرست Hirst ، بيترز Peters ونقد هذا الرأي كما أورده ينج Young وعلماء الاجتماع الآخرون، كما يتناول البراجمانية والافكار الخاصة بتكامل المعرفة، وكذلك معالجة المعرفة باتجاه محوره التلميذ .. وربما تجدر ملاحظتة أنه لا توجد سوي اشاره واحدة لما وصفنا بالاحتياجات الاجتماعية التى تحدد المنهج وقد صورت بشكل فيه تحامل وهجاء.

ان الاهتمام الزائد بالنقاش حول طبيعة المعرفه كان له النتائج التالية:

(أ) رغم اهتمامات الكتابات بالتفريد وجعل التلميذ هو محور التعليم فمازلنا نقبل ولحد كبير الافتراضات الخاصة بقدرات التلاميذ وكيفية تصنيفهم بالشكل الذى يتضمنه محنى الذكاء الجرسى ومازال المدرسون وغيرهم يحافظون على الثلاثية الت يتضمنها المنحنى ودائما ما يميلون الى اعتبار التلاميذ فى اى سن على اساس انهم اما (أ) او (ب) أو (جـ) كيدى

Keddee ١٩٧١ وهكذا ومن خلال هذه العملية نقول ان الافتراضات الافلاطونية لازالت سائدة.

(ب) ما تزال المعركة على درجة كبيرة من التدرج والتراوح بين المكانة العليا والدنيا ونحن حين نضع اطار المعرفة برنستين ١٩٧١ Bernstion تستخدم المعايير التى حددها هيرست Hirst وهو لم يبتدعها فى اضفاء قيمة كبيرة على بعض المواد اعتمادا على صفاتها العقلية الخالصة وقدرتها على تشكيل العقل.

ويمكننا ان نجد الدليل النظرى على صحة هذا الرأى من خلال الرؤية المركزة للممارسات المدرسية، فهناك مواد تتراوح مكانتها بين العالية والمتوسطة مثل الرياضيات والعلوم واللغات الحديثة واللغة الانجليزية والتاريخ والموسيقى والفنون، وكذلك المواد التى ادخلت حديثا وهى الجغرافيا والاقتصاد.

وهناك مواد مكانتها ادنى مثل مواد التصميمات والتكنولوجيا والدراسات الاجتماعية والاقتصاد المنزلى (الذى عرف فى وقت ما بالعلوم المنزلية كمحاولة لكسب الاحترام بطريقة طفيلية بالفاظ معينة)

لانها لاتؤدى الى دراسات اعلى فى الجامعة، وبعضها لاتعترف ان له من الاحترام ما يستحق معه عقد امتحان على المستوى العادى لشهادة الثانوية العامة.

وان من النتائج التى ترتبت على هذا الموقف الاساءة الى التلاميذ الذين نحدد لهم أو يختارون هذه المواد ذات المكانه الدنيا.

ومن الجائز انهم قد اوجدوا هذه المقررات الاختيارية كمحاولة لتلبية الاحتياجات الفردية واهتمامات التلاميذ الا انه فى ظل المناخ السائد لدينا من التدرج الطبقى للمعرفة لايمكنهم بهذا النظام ان - يساندوا حركة المواطنين نحو القوة عن طريق المعرفة وهذا وجه آخر للمساواة. والاختيارات او المواد الاختيارية كبيرة جدا فى الولايات المتحدة.

وفى أوروبا حيث يوجد نظام طبقى للمواد كما فى انجلترا يسمح بالمواد

الاختيارية بشكل واضح بمنح جميع التلاميذ من الناحية النظرية الفرصة لكى يروا بانفسهم اذا كانوا يستطيعون اكتساب الاشكال المتقدمة للمعرفة. ويتم تحديد غير القادرين على ذلك وتقدم لهم دروب بديلة للتعليم.

(جـ) ومع وجود النظام الطبقى للمعرفة فلا عجب اذن ان المعرفة المهنية لاتلقى سوى اقل الاهتمام فى المناهج البريطانية، والواقع ان هذا موقف شاذ حيث انه فى كل البلاد التى تحدثنا عنها يهتم بتنظيم المناهج بالاعداد المهنى خاصة بالنسبة لمن لم يتخصصوا اكاديميا، ففى الاتحاد السوفيتى توجد المدارس المهنية وفى والولايات يوجد نظام المواد الاختيارية والذى يتضمن مقررات لها ارتباط مباشر بالناحية المهنية، وفى فرنسا يتم تقسيم التلاميذ الى مسارات واضحة في التعليم بعد سن الرابعة عشر تنتهى بامتحانات مختلفة تؤدى بمن ينجح فيها الى المهن والحرف السابق تحديدها بهذه المسارات التعليمية. وفى المانيا الاتحادية نجد ان الاعداد المهنى الاخبارى قد نجح بشكل لافت للنظر كما يجب التأكيد هنا على انه فى كل من هذه البلاد نجد ان عملية التقسيم الاول للتلاميذ وما يتبعه من انظمة كلها امور واضحة.

ان غياب التعليم المهنى الصريح فى انجلترا يعنى ثلاثة امور:

أولها : ان التلاميذ الذين يدرسون المواد ذات المكانه العالية لاينالون المساعدة فى النواحى التى يريدونها وقد يكون هذه هو السبب فى ان الكثيرين منهم لا يتأثرون بهذه المواد.

وثانيهما : أنه لايتم تزويد الاقتصاد بالقوى العاملة القادرة والتى اكتسبت فعلا قدرا من المعلومات يناسب مواقع العمل ولهذا يضج اصحاب العمل بالشكوى من هذا ويرد المدرسون بان هذا ليس هدف المدرسة.

وثالث هذه الامور: ان الموقف الان هو ان عملية الفرز المهنى تحدث فعلا ولكن بشكل غير صريح.

واخير يجب ان نركز على ملامح اخرى للموقف فى بريطانيا وقد تكون اهم الظواهر على الاطلاق، لقد ورد ذكر الاستقلال النسبى للمدرس

في بريطانيا، ويمكننا ان نستخدم الشكل (١) لايضاح هذه النقطة، وهذا الشكل محاولة لتنظيم المؤسسات التي يمكن ان تجد، بل تحد فعلا من حرية المدرس فى مختلف النواحي.

وفى الاتحاد السوفيت وفرنسا يقوم الوزراء في الحكومة المركزية بسحب كل سيطرة للمدرس على المواد التى يدرسها، او كيفية تدريسها وكذلك الامتحانات ويقوم وزراء التربية بالمقاطعات بنفس الشئ تقريباً فى المانيا الاتحادية وفى الولايات المتحدة يقوم بذلك المجالس المحلية المنتخبة ومجالس الآباء بل وحتى الشركات القومية التى تنشر الكتب هناك تعتدى بشكل خطير على كيفية اداء المدرسين لعملهم.

وليست هذه الامثلة كثيرة ولكنها تكفى لتأكيد القول بان المدرس فى انجلترا يتمتع بدرجة اكبر من الاستقلال عند مقارنته بما هو حادث فى البلاد الاخرى.

وان اسباب هذا الموقف من ناحية اخرى، فهى تاريخية من حيث ان الحرية التامة للتحرك فى النواحى المهنية قد منحت لاناس اخصائيين فى ناحية من النواحي المعرفية بسبب مايعتقدونه عن طبيعة المعرفة، وحيث انه قد ثبت بالممارسة ان المدرسة سلطة، فقد منح علي هذا الاساس الحق الكامل ليكون في موضع السلطة وقد جاء ان هذه الاستقلالية لم تكتسب بسهولة فى المملكة المتحدة.

ويمكن القول بان استقلال المدرس هو احد مواطن القوة البارزة فى بريطانيا حيث انه يتضمن حيوية اكثر فى الاستجابة السريعة للتغيرات او فى اخذ المبادأة والقيام بالتحسينات محلياً.

ومن ناحية اخرى كنتيجة لاستقلال المدرس نجد امور هامة تعتمد على نوعية المدرسين كافراد وكمجموعات، وبتحديد اكثر، فان التلاميذ يكونون تحت رحمة خيال وحماس وكفاءة وامكانات المدرسين واستراتيجيات المناهجة التى يقررون تخطيطها واستخدامها وتقييم الدارسين على اساسها.

وقد تكون المشاكل التى تعرضنا لها فى المناهج مشاكل معقدة لا

نفوذ خارجي		نفوذ داخلي	
قومي	محلي	رسمي	غير رسمي
- الوزير -الهيئات الاستمشارية والادارية - مجالس الامتحانات - رابطة المدرسين - القانون	- سلطة المنطقة أو السلطة المحلية - المسئولون الاستشاريون والادرايون بها	- نوع أو مستوي المدرسة - الهيئات الحاكمة - الناظر - السلطة والمسئولون علي اسلوب الادارة - التنظيم المنهني - نظام اتخاذ القرارات - المواد الي تدرس	- الرأي الجماعي - عملية التدريس - (اتفاق الرأي أو الانقسام الي مجموعات) - سياسة تشغيل التنظيم الرسمي.

المدرس

- الوالدان - مجالس الآباء - الرأي العام - أصحاب المدارس	- التلاميذ - الافراد - الفصول - المجموعة الرسمية للمدرسة (مثل نظام الاسر والرواد) - تجمعات التلاميذ خارج المنهج المدرسي بالمدرسة - التجمعات غير الرسمية للقرناء

يستطيع المدرس حلها بمفرده ومن الجائز ان بعض هذه المشاكل لايمكن حلها الا بالاقلال من استقلال المدرسين خاصة غير الاكفاء منهم حيث هذا الاستقلال قد يكون عقبة فى طريق التطوير.

وبطبيعة الحال فهذا يوحي بالسؤال الآتى: اذا لم يكن المدرس هو الذى يتخذ القرار فمن اذن ؟ كما أننا لايكفى ان نجعل المدرسين مسئولين عن تحديدها وحتى محاولة تيلر للرد على هذه الاسئلة لا تكفى تحمل تصادم المواجهة بين مصالح كل الاطراف وبالتالى فمازال علينا ان نقوم بالمزيد من المحاولات لايجاد الاجابات المناسبة.

الفصل الحادي عشر

تفريد المنهج

ربما كان أفلاطون واحداً من الكتاب الأوائل الذين امتدحوا مبدأ الفردية خلال كتابة الجمهورية الذي أوضح فيه اعتقاده بأن بوجه الأطفال الي أدوار فيلسوف، وحارس، وصاحب صناعة تأسيسا علي مواهبهم، وبينما خصص المعلمون المعاصرون مثل هذا التنويع المحدد، فإن البحث من أجل المناهج التي توافق الفروق الفردية مطلوب.

وهذا الفصل سيحلل أنماط البرامج الفردية، ويستعرض المحاولات السابقة لكي تتوافق مع الفروق الفردية وتقوم النماذج الحالية ثم ينتهي باختيار المشكلات.

أنماط البرامج الفردية

من المفيد أن نبدأ التحليل بتوضيح المفهوم، وهنا تبدو الحكمة في أن نستبدل اللفظ الأكثر وضوحا (المكيف) بدلا من اللفظ (الفردي) الأكثر ابهاما، وكثيرا وبسبب الغموض والتوريات التي تثير نزاعاً والمصاحبة للفظ الأخير، يشير المتخصصون في هذا الحقل الآن، إلي القرارات الموافقة، والممارسات العقلانية الموافقة. فهذان اللفظان، يمكن أن يحددا بهذه الطريقة المناهج الموافقة والممارسات العقلانية، وهي عمليات تعليمية تنظم الأحوال والمواد التعليمية كي تناسب الفروق الفردية للمتعلم.

لقد لاحظ كورنو، وسنو مدي تعقيد العملية، وفي نموذجهما للعلاقة بين الاستعداد والانجاز، حققاً وجود عدة مجموعات متشابكة من العلاقات، وفي تحليلهما، أوضحا أن المتعلم له استعداد معقد للأنجاز في وضع تعليمي خاص (لاحظ أن الاستعداد، المعقد يكون خصوصيا وليس عاما). هذا الاستعداد المعقد يتضمن ثلاثة عناصر مترابطة:

القدرات العقلية والمعرفة السابقة، وأساليب الادراك والتعلم، والدوافع الأكاديمية والملكات الشخصية الأخري.

هذا الاستعداد المعقد ينتج مستوي معيناً من الكفاح الهادف والتحكم في التعليم، والاستعداد والكفاح والتحكم تؤثر بدورها وتكون وسيطا بين كمية ونوعية العملية التعليمية. كل هذه العوامل تؤثر علي مستوي وطبيعة التزام المتعلم، الذي بدوره يؤثر علي طبيعة الأداء التعليمي.

إن تعقد المهمة وتنوع الاستعدادات البشرية، أفرزت نماذج عديدة للتعليم المناسب،. ربما يكون الشكل الأوضح للملامح البارزة للتعليم الملائم هو الذي قدمه واكسمان إت آل سنة ١٩٨٤ . ففي العرض الشامل للبحث الخاص بالتعليم الملائم، استطاع ابراز هذه الملامح السبعة:

التعليم المؤسس علي الطاقات المتاحة لكل طالب، والمواد والاجراءات التي تسمح لكل طالب بأن يتقدم فى خطوة تناسب قدراته، مع تقويم دوري لتقدم الطلب ليعلمه بمدي تفوقه، تقبل الطالب للمسئولية لتشخيص الاحتياجات الحاضرة، ولتخطيط انشطته تعليمية فردية، وأنشطة تبادلية ومواد لمساعدة تعليم الطالب واختيار الطالب للأهداف المختارة، والنتائج والأنشطة ومدي مساعدة الطلبة لبعضهم البعض في متابعة الأهداف الفردية، وتعاونهم للوصول الي الأهداف الجماعية.

المحاولات السابقة للفردية

لاحط جرندر ونيلسن (١٩٨٥) محاولات تفريد التعليم في الولايات المتحدة، ترجع الي الزمن الاستعماري، وهو حقبة من الوقت وصفاها بأنها تعليم فردي قاصر فمائة من الطلبة سيجلسون في حجرة دراسة غير مقسمة، ويحلون التمرينات، بينما يقوم مدرس بتسجيل عملهم، وعلي أي حال، فإن الحاجة ليتعلم أعداد كبيرة من الأطفال بطريقة أكثر انتظاماً، أدت الي أن المصلحين التربويين في القرن التاسع عشر، أقاموا فصولا متدرجة، وكل منها يشرف عليه مدرس، ويقدم برنامجا مقننا،

بينما هذه الحجرة الدراسية المتدرجة ذاتيا استمرت كشئ طبيعي لمدة مائة سنة علي الأقل، هناك في ذلك الوقت محاولات عديدة لكسر هذه التجهيزات التي وضعت لمثل هذه المحاولات، فإن المناقشة اللاحقة ركزت علي هذه المحاولات التي بقيت الي الوقت الحاضر (من أجل مباحثة أكثر اكتمالا لتاريخ التعليم الفردي، ارجع الي عمل جرندر ونلسن).

التزود بمناهج مختارة

أثناء القرن الأول للتعليم الأمريكي، كان يبدو أن المعلمين أهتموا فقط بتعريف المنهج العام لكل الطلاب، والمنتدبون كهؤلاء لم يكونوا مقدرين، وحتي شارلس اليوت رئيس لجنة العشرة، لم يستطيع أن يقنع اللجنة أن المنتدبين كانوا مرغوبين، والاختيار الوحيد في توصياتهم (١٨٩٣) كان أن حفظ المكتب والحساب التجاري، ممكن أن تبدل بالجبر، وأول مقولة رسمية أوصت بالمقرارات المختارة، كانت المبادئ الأولية للتعليم الثانوي، نشرت بواسطة لجنة لاعادة تنظيم الدراسة الثانوية في سنة ١٩١٨ وفي تصريحهم عن المنهج المثالي، أوصت اللجنة بالموزانة بين الثوابت (المقررات التي تساعد كل الطلاب للوصول الي الأهداف الضرورية) والمقررات المتغيرة (المناهج الخاصة التي تساعد الطلبة لينجزواالأهداف التعليمية النوعية ومسيرتهم، والمناهج الحرة (وهي مقرارات مختارة وفق الاهتمامات الخاصة)

ولمدة السبعين سنة السابقة، فإن المناقشة عن الذي يكون التوازن الأمثل لهذه المكونات الثلاث استمرت حادة لم تكون المناقشة معلومة، لسوء الحظ، بالتحليل المنطقي، وكثيراً ما كانت تنتج محاولات تعكس فقط ميل المشتركين للحاجة الي التحكم في تعليم الصغار. ولذلك فإن التوصيات التي نشرت في وقت معين، كانت عادة متفقة مع الجو العام في ذلك الوقت وأثناء الحقبة المسماة في ذلك العمل التحفظ الخاص فقد كان الاتجاه الي زيادة المتطلبات، والاقلال من الاختيارات، السبب المفهوم العام وهو أن الطلبة يحتاجون الي برامج أكثر صلابة: فمثلا:

افترض جود لان (١٩٨٤) أن الطالب يجب أن يأخذ من ٩٪ الي ٢٠٪ من الوقت المتاح للمختارات لينمي المواهب الخاصة أو الاهتمامات ويبدو أنه وصل الي هذا الرقم بالمحاولة الخطأ: إنه الوقت الذي لا يلزمه المنهج العام الذي يمتدحه. وتقرير يوير (١٩٨٣) أخذ وجهة نظر أكثر إيجابية نوعا ما، عن أهمية المختارات، فبرنامجه الأمثل للدراسات سوف يزود ثلث الوقت لمناهج مختارة لفترة السنوات الأربع الأعلي.

تبويب المنهج

إن تبويب المنهج وتصنيف الطلبة في أبواب جافة نوعا معتمدة علي مستقبلهم وأهدافهم التعليمية، كان من المحتمل أول ما عرف رسميا كممارسة مرغوبة بواسطة لجنة العشرة، وأوصي تقريرهم بأربعة أبواب متميزة رئيسياً باللغة المتدارسة: اللغة القديمة اللاتيني، ولغات علمية، ولغات حديثة، ولغة انجليزية، وكانت في منتهي الوضوح في النوعيات المترابطة لهذه الأربعة، البرامج المسماة علي الترتيب لغات حديثة، ولغة انجليزية، يجب أن تكون عملية وبوضوح في درجة أدني من الاثنين الأخرين، ولهذا فإن ممارسة التبويب والحالة المدونة لأبواب معينة، استمرت لمائة سنة تقريباً، وكل هذه التغييرات هي عدد من الأبواب وأسمائها، معظم المدراس العليا التي قامت بالتبويب، بها الآن ٣ أبواب محددة ابتدائيا بالأهداف التعليمية والوظائفية: التحضيرية للكلية، عام، وظائف صناعية، وفنية.

ما مدي الرغبة في التبويب من نقطة بداية تعليمية؟

كانت مجلة روز يفوم (١٩٨٠) عن البحث، كانت أكثر ايضاحاً لقد لوحظ أولا أنه ليس هناك أي نتيجة واضحة من البحث وما إذا كانت القدرة أو الوضع الاجتماعي هو الذي يقرر ابتدائيا وضع التبويب هو الفقيه المرشد، وهناك اثنتان من نتائجه تبدو ان بصفة خاصة مزعجين: كثير من الطلبة في الباب المنهجي ليسوا متناسبين مع الاختبارات

المستقبلية، وأن التبويب المنهجي راسخ نسبياً، بتحرك أكثر من تحضيري للكلية، الي عمومي أو حزمي، أكثر من الاتجاه الأخر المحيط به، وطبعاً، المشكلة الأكثر صعوبة هي الاختلافات في الكيفية المنهجية والتعليمية. وعدد من الباحثين أبرزهم جودلاد (١٩٨٤)، لاحظوا هذه المشاكل مع المناهج العامة: فالمحتوي ممل ولا يشمل أي تحدّ: مناخ حجرة الدراسة ليس مبهجا، فالمدرسون ينقلون توقعات بسيطة ويمضون وقتاً أكثر في أجراء القواعد.

إن المعلومات كانت تبدو أنها توحي بجلاء أو تبويب المنهج ليس طريقة مفيدة لمواجهة الاختلافات الفردية.

تقديم المناهج الصغيرة

كما قد لوحظ في الفصل الثاني، كثير من مدارس الأحياء، حاولت أن تعطي الطلبة محتوي اختبارات في حقل دراسة بواسطة تنمية مناهج صغيرة تستمر من ٦ إلي ١٨ أسبوعا، وبذلك، وبدلاً من أخذ الانجليزية مرحلة ثانية، كان يمكن للطلبة أن يختاروا جزءا من المعطيات بعناوين مثل النساء في الأدب والمقدار الوسط، والبحث عن الحكمة وبينما هذه المناهج الصغيرة كانت نامية كثيرا في حقول الانجليزية والدراسات الاجتماعية، كثير من المدارس كانت تفتخر باعطائها اكثر من ٢٠٠ منهج. ومبدأ المنهج الصغير كان مقبولا بدرجة كبيرة من المدرسين لأنه يمكنهم من تنمية وتدريس مناهج مرتبطة بإهتماماتهم الخاصة وبمعرفتهم. ومعظم المدارس التي استعملت مناهج مقرارات صغيرة، سجلت مستويات عالية من رضا الطلاب، وعلي أي حال، أكثر هذه المناهج ظهرت رديئة التصميم، وبدت أنها لم تنتج بتصور شامل لهذه الحقل، وأعطت انتباها بسيطة لمهارات هامة وتصورات. ولهذا فإن الادعاء بأن هذه المقرارات قد أدت الي انحطاط الانجاز الأكاديمي، قد ظهر ما يبرره، حتي من غير دليل تجريبي مقنع حول هذه النقطة.

وعلي اي حال كما اشار جلاثورن (١٩٨٠) فإن المشاكل المصاحبة للمقرارات الصغيرة كان يمكن تحاشيها بالتصميم الجيد لهذه المقرارات

الفصول المفتوحة

إن الفصول المفتوحة التي كانت مقبولة جماهريا خلال أواخر الستينات وأوائل السبعينات كانت محاولة للاستجابة للفروق الفردية بطرف عديدة

أولاً: فمدرسو الفصول المفتوحة شعروا بأنهم أقل التزاما بالمقرارات المحلية والمناهج النمطية التي اعتقدوا بأنها تستجيب للمطالب الخاصة ولاهتمامات تلاميذهم. ولهذا وبينما مدرسو التعليم الأساسي في الفصول المفتوحة كانوا كلهم يدرسون أداب اللغة، والدراسات الاجتماعية، والرياضيات، والعلوم، فقد اختاروا المحتوي الذي اعتقدوا أنه أكثر فائدة لتلاميذهم، وأن بهذا المحتوي يشمل بصفة مثالية تكامل مجالات عديدة موضوعية.

وثانيا: إن التلاميذ كان لهم بعض الاختيارات من أجل الاستفادة من الوقت: فقد استطاعوا أن يعملوا في مراكز تعليمية خاصة في أي وقت خلال اليوم، غير مقيدين بأجراس وبفواصل مصطنعة بين المواد، واستطاعوا قضاء أقصي وقت يحتاجونه، وأيضاً كان لهم بعض الاختيار فيما يختص بالأنشطة، والمواد، وكانت المراكز التعليمية مزودة عادة بمواد متنوعة وغنية من أجل التعليم، وأخيراً كان هناك جو خالي من الرسميات حسبما اعتقد المدافعون أنه متميز حقيقة: فكان التلاميذ يستطيعون التحدث بعضهم مع بعض، والتحرك حول الحجرة حسب الضرورة.

لكن حركة الفصل المفتوح كان عمرها قصيرا بالطبع، حيث خضعت لضغوط محافظة للتحكم أكثر في المدرس وفي الانجاز الأكثر تفوقا في الاساسيات، إن إنتهاءه السريع، كان علي الأرجح، لسوء الحظ، مجلة دلبرج (١٩٨٦) عن البحث الكلي في الفصول المفتوحة، توصلت الي

النتيجة الأتية: الطلبة في الفصول المفتوحة يعملون قليلا أو ليسوا أكثر سوءاً في الانجاز القياسي، ويتحسن جوهري طفيف لجني ثمار عديدة يتمسك بها المربون والوالدان والطلاب، علي أنها ذات قيمة كبيرة.

التعليم الذاتي

أثناء السينيات والسبعينات من القرن الحالي، كان هناك اهتماما كبيراً بأشكال عديدة من التعليم الذاتي، تسمي عادة التعليم الانفرادي، وبينما تنوعت هذه البرامج في تفاصيلها فإنه وجدت عناصر عديدة عامة:

١- يحلل المنهج إلي مكونات عديدة، منظمة في تتابع محكم بدقة.

٢- يقوم المتعلم ويوضع في موضعه السليم في هذا التتابع.

٣- يعمل المتعلم ذاتيا في مجموعات أو دورس، وفي عزلة عادة، لكي يحقق بوضوح أهدافه الخاصة.

٤- يراجع المتعلم مدي تقدمه، يعدله عند الضرورة.

في معظم هذه البرامج تكون فقط خطوة التعليم (وبصفة مستمرة، الوقت الذي يقضي في تعلم مجموعة معينة من الأشياء) ملائمة لاحتياجات المتعلم، وكل عنصراٍ آخر هام يكون منضبطا ومقننا، كيف تكون مثل هذه البرامج فعالة؟ إما المراجعة الشاملة والمرتبة، لكل من الدراسات المصممة جيداً، استنتجت أن تلاميذ المدارس الثانوية في مثل هذه البرامج، عند مقارنتهم بالتلاميذ تعلموا بالطرق العادية لم يكتسبوا كثيراً، بمقاييس الانجاز، ولم يكتسبوا كثيراً من جهة الفكر الانتقادي، ولم يتحسنـوا في تكوين الرأي الشخصي أو في الحالات تجاه أي موضوع (بنجرت وكوليك، وكوليك ١٩٨٣).

وعلي أي حال، فإن المراجعين أنفسهم لاحظوا أن الدراسات الخاصة مثل هذه النظم في التعليم العالي، أدت الي نتائج مختلفة مثيرة للدهشة: طلبة الكليات الذين يستخدمون النظم الانفرادية أحرزوا تقدماً هاماً، وإعطوا معدلا مرتفعا لمناهجهم، طلبة التعليم الابتدائي والثانوي فقد يحتاجون

المزيد من الاثارة، والارشاد، المساندة، الالتزام، أكثر مما يبدو من الأنظمة الانفرادية

مفاهيم سارية مناسبة

في الوقت الحاضر، توجد خمسة مفاهيم رئيسية مناسبة، نموذج البيئات التعليمية المناسبة، ونماذج التعليم المشترك، ونماذج أساليب التعليم، ونماذج التعليم العالي، والنماذج المعتمدة علي الكمبيوتر. فإن هذا الفصل يفحص النماذج الأربعة الأولي، وفي كل حالة نصف المباحثة أدناه النموذج وتراجع البحث وفعاليته

نموذج البيئات التعليمية المناسبة

أن نموذج البيئات التعليمية المناسبة والذي يرمز اليه برمز (ALEM) طور في مركز البحث والتطور التعليمي الخاص بجامعة بتسبرج إنه محاولة لجمع التعليم الوصفي أو المباشر مع تلك المظاهر للتعليم المفتوح والتي وجد أنها فعالة أن (ALEM) هو نموذج طموح نوعا يحاول إعادة بناء الوسط المدرسي، ولا يغير ببساطة، النظام التعليمي، كما أشار رونج وولبرج (١٩٨٣) فإن له خمس مكونات كبري. منهج المهارات الأساسية المكون من أنشطة تعليمية عالية التكوين ومنظمة هرمياً، وأيضا أنشطة تعليمية مكتشفة وذات اكثر انفتاحاً، ونظام ادارة تعليمية مصمم لأقصي حد لاستعمالها الوقت والمواد، ومكون ذو مضمون أسري، ونظام تجمع مرن وفريق تعليمي، وبرنامج تطور المعلمين مبني علي بيانات

وطبقاً للباحثين من جامعة بتسبرج (وانج وجناري وواكسمان - ١٩٨٥) أشارت نتائج أربع دراسات، أن نظام (ALEM) يمكن أن يستخدم بدرجة عالية من الدقة نسبيا، وأن المدرسين المدربين يمكنهم استعمال العمليات اللازمة بواسطة البرنامج، وأن النموذج يبدو أنه يسهل انجاز الطالب وله تأثير ايجابي - علي وجه الخصوص، علي انجاز الطلبة، المعوقين الكثيرين، وعلي أي حال، ففي نقد هذا البحث أشار كوربو وسو

(١٩٨٦) إلي أن الباحثين لم يختبروا العلاقات بين الميول الطبيعية للطلبة وبين برنامج الـ (ALEM) والانجاز عبر المواقع المدرسية

النماذج التعليمية المشتركة في العمل

ربما كانت النماذج السارية الأكثر تفاؤلا، هي تلك التي تتضمن التعليم المشترك في العمل. وكما لاحظ جوسون وجونسون (١٩٨٥)، فإن النماذج التعليمية المشتركة في العمل، يجب أن يكون لها أربع صفات: الاعتماد الإيجابي المتبادل ويحرر من خلال أهداف مشتركة، تقسيمات للعمل، مصادر تقسيم أو تكوين بين الأعضاء، تخصيص طلبة، واعطاء جوائز مشتركة لتدعيم التفاعل بين الطلبة المسئولية الفردية للتغلب علي المواد المخصصة، والاستعمال الصحيح للمهارات الشخصية الصغيرة.

إن مراجعتهم لعشرين دراسة منفصلة قاموا بها، أحرزت نتائج ايجابية جدا، إن تجارب التعليم المشترك في العمل، بالمقارنة بتلك المتنافسة والفردية، أنتجت تحصيلا عالياً، وخلقت كفاءات أكبر في الفكر الانتقادي، ونمت حالات ايجابية أكثر اتجاه الموضوع، ودعمت اعتقاد الطلبة بأن النظام المتدرج أفضل

أستنتجوا بمراجعتهم مع ستة خطوط ارشادية مفيدة للمدرسين المهتمين باستخدام التعليم المشترك في العمل - ما يأتي:

(١) الاجراء المشترك في العمل، بما يستخدم مع أي نمط للعمل الأكاديمي، ولكن كلما زاد مفهوم التعليم اللازم، كلما زادت فاعلية التعاون

(٢) المجموعات المشتركة في العمل يجب أن تكون لكي يكون النقاش ممكناً وبناءاً

(٣) يجب تشجيع الطلبة ليظلوا جميعا في العمل، ويناقشوا المادة بالطرق التي تؤكدا استخدام الاستراتيجيات التعليمية عالية المستوي

(٤) يجب تشجيع الطلبة ليساندوا جهود بعضهم البعض ليحرزوا وينظموا

جهود العمل المرتبط بكل منهم، ويمدوا بعضهم البعض بما يغذيهم، وليؤكدوا أن كلهم معنيون بالتعليم.

(٥) المجموعات المشتركة في العمل يجب أن تكون قدراتها متبانية

(٦) العلاقات الايجابية بين الأعضاء يجب أن تشجع

إن البرنامج الانفرادي للفريق المتعاون، المرموز له برمز (TAL) يجمع بين العمل الجماعي والعمل الفردي لتدريس الرياضيات، ويوزع الطلبة علي فرق مختلفة يضم كل منها أربعة أو خمسة أفراد، ويعطون اختبار مستوي، لتقرير مستواهم، وأثناء الجزء الانفرادي للبرنامج، يعملون علي مواد مناهج معدة تشمل ورقة تعليمات، وأوراق عدة مشكلات، واختبار تدريب، واختباراً نهائيا، ويعمل الطلبة في وحداتهم في فرق، يساعد بعضهم البعض ويساعدون بالاختبارات التدريبية، وتتسلم الفرق حسابات بتعريف خاص لأداء أعلي

ويعمل المدرس كل يوم مع مجموعات الطلبة الذين يكونون عند نفس النقطة تقريبا في المنهج، ويقرر سلاقين (١٩٨٥) أن خمسة من ست دراسات، وطلبة (TAL) حققوا نتائج حسن وتفرقوا علي الطلبة المعتادين في انجازالرياضيات.

نماذج أساليب التعليم

إن نماذج أساليب التعليم مبنية علي الاعتقاد بأن المتعلمين يختلفون اختلافا هاما في أساليبهم للتدريس وهذه الأساليب يمكن أن تقوم، ومعرفتها يمكن أن تساعد المدرسين والمتعلمين في نفس الوقت. وفي تحليل مفيد جداً، تصورّ كيف (١٩٧٩) أسلوب التعلم علي أن له ثلاثة أبعاد، البعد الأول الأسلوب الادراكي - الأسلوب الأمثل للفرد، للادراك والتفكير وحل المشاكل، والتذكر. ومن وجهة نظره، إن الإسلوب الادراكي نفسه له قسمان واسعان: أساليب الاستقبال (مثل: مجال الاستقبال مقابل مجال الاعتماد)، وأساليب تكوين الادراك وضبطه (مثل: تعقد الادراك مقابل بساطة الادراك).

البعد الثاني: الأساليب المؤثرة - تلك الأبعاد الشخصية التي تشمل الانتباه، والانفعال النفسي، والتقويم وقد قسم هذا البعد الي طبقتين: أساليب الانتباه (مثل المستوي الادراكي)، وأساليب التوقع والحث (مثل: حق التحكم وأخيراً أساليب وظائف الأعضاء التي تشتمل مظاهر رقابة الوقت، والحاجة الي الحركة والعناصر البيئية

ومن المتوقع وجود آلات عديدة مصممة لاختبار واحد أو أكثر من الأبعاد التي لاحظها كيف فمثلا الأسلوب الوصفي لجريجور (١٩٨٢) يسأل الشخص البالغ ليجيب عن عشرين مجموعة عن التوصيف السلوكي، مشيرا الي الأقصي والأقل، توصيف مفضل، واستخدمت النتائج لتوصيف الشخص البالغ كتابع مركب غالبا، مركب عشوائي، تابع مجرد، أو مجرد عشوائي. ومن ناحية أخري ال دن، دن وبرايس (١٩٧٨) وهي قائمة أسلوب التعلم، تسأل الطالب ليعبر عن اختياراته عن أحوال التعليم: فيسأل الطالب ليجيب علي أكثر من مائة نبذة، مثل أنا أحب أن أدرس في السرير و أنا أدرس في وضع أفضل عندما تكون الاضواء خافته.

ما الذي يجب علي المعلمين عمله عندما يتم التعرف علي أسلوب تعلم الطالب ؟ معظم المدافعين عن أسلوب التعليم يوصون باستراتيجية مواقعه: أعرف أسلوب التعلم المفضل للطالب، ثم زوده بالتجارب التعليمية التي تتناسب مع ذلك الأسلوب فعلي سبيل المثال: المدرسون في مدارس شوريهان - ويدنج ريفر في نيويورك، تعلموا كيف يقومون مستويات ادراك الطلبة، ثم كيف ينوعون مناهجهم لكي يتماشي تعليمهم مع القدرات الادراكية للطلبة ومن ناحية أخري، توصي مس كارثي (١٩٨١) بإعادة تكوين المناهج حتي تقدم كل وحدة دراسة، بعض ما يختلف وبعض ما يوافق لكل أسلوب تعلم، وفي تصريحها توجد أربعة أنماط رئيسية للدراسين : دراسون مبدعون، دارسون محللون، دارسون قادرون علي الفهم الصحيح، ودارسون حركيون، وهذه الأنماط الأربعة تمد أربعة أنماط عامة للخبرات التعليمية المتتابعة: خبرة شاملة ذاتية: التشكيل الادراكي، الممارسة وتجديد الشخصية، وتطبيق وخبرة شاملان.

وبالتالي ينقسم كل من هذه الأنماط الأربعة الي نوعين من التعليم: ذلك النوع المعتمد رئيسياً علي النشاط الذهني الصحيح، والنوع الذي يستعمل ابتدائيا الفكر اليساري، وعلي هذا طالبت هي بأن يشمل منهجها المتقدم كل الأساليب التعليمية الأربع وأن يستعمل الطريقة الفنية اليمني واليسري.

ما الذي يقوله البحث عن فائدة نماذج الأساليب التعليمية؟

أولاً يوجد دليل جدير بالنظر بإن مظاهر الأسلوب الادراكي - علي وجه الخصوص - تلعب دوراً هاماً في التعلم. هنا البعد الخاص بالمجال الاستقلالي/ والمجال المعتمد ربما يكون الأكثر دراسة الشخص غير المستقل في رؤية الظواهر، يكون قليل القدرة، عن الشخص المستقل، علي حفظ فقرة منفصلة عن سياقها،

وعند مراجعة البحث من هذا البعد، فإن جودو استبك (١٩٨٣) لاحظ أحكاما هامة عديدة للمتعلمين، والطلبة المعتمدون علي الدراسة يفضلون عادة، أن يعملوا في مجموعات، مع التفاعل المتواتر للمدرس. أما الطلبة المستقلون، فربما يعملون أحسن في الدراسة المستقلة. والطلبة المعتمدون علي الدراسة يعملون ليسروا المدرس، ويتأثرون بمدح المدرس لهم: الطلبة المستقلون يفضلون أن يبنوا أعمالهم التعليمية بأنفسهم، والطلبة المعتمدون في الدراسة يحتاجون الي تعليم مدرس أكثر وضوحا.

وما إذا كانت المدارس تستطيع، استدلاليا، أن توائم مثل هذه الاختلافات، فهو موضوع آخر، وبالرغم من ادعاءات المدافعين عن أساليب التعليم من أن مفاهيمهم، تقدم نتائج باهرة، فإن باحثين أقل مما ساهم أقل ثقة.

وبعد مراجعة البحث، توصل جودواستيبك إلي النتيجة الأتية:

إننا نستنتج أن شهادة البحث عن التعليم الموافق للطلبة فقط، علي أساس الأساليب الادراكية للطلبة، ليست ملزمة، يوجد فقط سند ضعيف للادعاء بأن المعالجة التعليمية يجب أن تكون دائما ملائمة للأساليب التعليمية

نماذج التعليم العليا

كـما أن مبـادئ التعليم العالي أعلنها أولا بنجامين بلوم ومنذ ذلك الحين طبقت بمفاهيم عديدة مختلفة وكما أن أندرسون (١٩٨٥) حلل كل هذه المفاهيم عن التعليم الحالي، فإن لها ست مظاهر – علي وجه العموم – : أهداف تعليم نوعي واضحة: قصيرة، أجراءات تقويم ثابتة، مقاييس عليا حاضرة، تتابع وحدات تعليمية، أمداد بتغذية مرتدة لتقدم تعليمي للطلبة، وإمداد بوقت اضافي، ومساعد في تصحيح أخطاء طلبة فشلوا في الوصول الي المستوي الأعلي.

،من وجهة نظره عن كل البحث في التعليم العالي، استنتج اندرسون أن التعليم لطلبة النماذج العليا، له طلبة خارجيون في فصول معترف بها، وبمقاييس تحصيل، واستبقاء، درجة تعلم، وحالات و تقدير ذاتي.

وقد دعي أيضا الي الانتباه الي بعض الأحكام الهامة، لتطبيق النموذج الأعلي. أولاً: دليلّ البحث يقترح أن المقياس بين ٨٥ و ٩٥ في المائة صحيح وهو الأكثر مناسبة، ووضع مستويات أداء أدني يبدو أنه ينتج من عدم تقدم جوهري. وثانياً: الاستقلال الفعال للاجراءات التأديبية منتقد: وفي الحقيقة، فإنه، أستنتج أن التعليم المصلح الذي يستهدف الحاجات لمتعلمين خواص ومشاكلهم التعليمية، هو أكثر أهمية من توضيح التعليم الأصلي.

البرامج المناسبة لذوي المواهب

من الواضح، أن كل النماذج المناسبة الموضحة أعلاه، يمكن استعمالها في تعليم ذوي المواهب والأذكياء. وعلي أي حال كانت هناك برامج عديدة مصممة خصيصا لتناسب الحاجات الخاصة لهؤلاء الناس، وقبل مراجعة البرامج النوعية، يكون من المفيد أن نتعرف علي بعض الخطوط التوضيحية، العامة لتنمية وتقدير البرامج لذوي المواهب، وتلك التي تبدو الأكثر استعمالا بواسطة المعلمين في هذا الحقل هي التي تقترح بواسطة معهد اعداد القادة (الموجود في فان تاسل – باكسا) (١٩٨٥):

(١) محتوي المناهج لذوي المواهب والأذكياء، يجب أن يركز وأن ينظم ليشمل الأكثر اتقانا، والمركب والدراسة العميقة للأفكار الرئيسية، والموضوعات التي تتم المعرفة، من خلال وعبر نظم التفكير.

(٢) المناهج الخاصة لذوي المواهب والأذكياء، يجب أن تسمح بتطوير وتطبيق مهارات التفكير المثمرة، لتمكن الطلبة من إعادة التفكير في المعرفة الحاضرة أو لتوليد معرفة جديدة.

(٣) المناهج الخاصة بذوي المواهب والاذكياء يجب أن تمكنهم، علي الدوام من اكتشاف، التغيير في المعرفة والإبناء، وتنمية حالة "أن المعرفة تستحق المتابعة في عالم مفتوح."

(٤) المناهج الخاصة بذوي المواهب والأذكياء، يجب أن تشجع التعرض، والاختيار، والاستعمال للوسائل المتخصصة والصحيحة.

(٥) المناهج الخاصة بذوي المواهب والأذكياء يجب أن ترقي التعليم المبتدئ ذاتياً، والموجه ذاتياً، وكذا النمو.

(٦) المناهج الخاصة بذوي المواهب والأذكياء، يجب أن تعّد لتطوير الفهم الشخصي، وفهم علاقات الفرد بالأشخاص الأخرين وبالمعاهد الاجتماعية وبالطبيعة وبالثقافة.

(٧) تقديرات المناهج الخاصة بذوي المواهب والأذكياء يجب أن تدار وفقاً للمبادئ المقررة سابقاً، مؤكدة علي المهارات الفكرية الأعلي مستوي، والأبداع، والامتياز في الأداء والمنتجات.

وبالاضافة الي هذه الخطوط التوضحية العامة، يجادل فان تاسل باكسا - في أن هذه المناهج لذوي المواهب يجب أن تميز عن البرامج النظامية، بوضع توكيد أكثر علي الأتي:

مبدأ الاقتصاد المأخوذ من محتوي البرنامج، أو المهارات المكتسبة سابقاً والتركيز علي مهارات التفكير الأعلي مستوي، والتركيز علي العلاقات المتبادلة فيما بين ذوي المعرفة، التعرض الي موضوعات المدرسة غير التقليدية (مثل

لمنطلق والقانون والفلسفة، أو التعليم الموجه ذاتيا، والتسليم بالمعرفة المستقبلية.

لاحظ أن كلا من الخطوط التوضيحية لمعهد تدريب القادة ، وتباين الخواص لفان تاسل - باسكا ، متشابهة نوعا ما.،

وفي الحقيقة، إن مراجعة انتقادية لكلا المجموعتين تترك المرء في شعور بأنها فقط برامج تصف نوعية عالية، ويجب أن تقدم لكل الطلبة، وليس فقط لذوي المواهب. هذه الملاحظة - وبالطبع - تمس أساس الجدال بين المعلمين، عن البرامج الخاصة بذوي المواهب: هل هم يحتاجون حقيقة برامج خاصة؟ هؤلاء الذين يعتقدون أنهم يحتاجون ذلك قدموا - عموما - برامج ممكن تميزها بإحدي الطرق الثلاثة الأتية:- سرعة خاصة مناهج خاصة، أو وسائل خاصة.

سرعة خاصة - زيادة السرعة

إن زيادة السرعة كاستراتيجية مناسبة، تساعد الطلبة ذوي المواهب، للتقدم خلال السنوات الدراسية، وتسود المحتوي الأكاديمي المتقدم في مدي سريع. وعلي هذا، فإن الطالب ذي الموهبة العالية وسنه عشر سنوات يمكن أن يلحق بالسنة الدراسية التاسعة علمي، أو تلميذ المدرسة الابتدائية الذكي جداً، يمكن أن يدرس الرياضيات التي تدرس طبيعيا في مدرسة أعلي (ثانونة: وأيضا، طلبة المدرسة الأعلي الذين يجهرون، ويأخذون أمتحانات متقدمة خاصة بامتحان القبول للكلية، يتدربون علي نمط من السرعة.

وقد عبرّ كثير من المعلمين عن تحفظات بخصوص زيادة السرعة، مقررين المشاكل الخاصة بالطالب ذي الموهبة الذي يفضل عن زملائه الذين هم في نفس سنة، ويتعرض لضغط أكاديمي كبيرا جداً، مثل هذه المخاوف لا تبدو أنهامبررة.

وفي مراجعة لمائتي دراسة تغطي مدة خمسين سنة، لم يستطيع دوريو (١٩٧٩) أن يجد دراسة واحدة تشير لاي تأثيرات سلبية لزيادة السرعة: إن ثلثي الدراسات أنتجت نتائج ايجابية للتلاميذ الذين علي غير مستوي أكاديمي.

ولم يعد هناك (أي شك اطلاقا، في أن زيادة السرعة تتناسب أكاديميا.
ولعدة سنوات حصل جوليان استانلي وزملائه فى جامعة جونز هوبكنز، علي نتائج ممتازة من زيادة السرعة في الرياضيات للشباب الموهوب (انظر علي سبيل المثال استانلي، ١٩٧٨)، لقد اتسع البرنامج ليشمل الموهوبين لفظيا أيضا، وفي تحليل لستة وعشرين دراسة عند زيادة السرعة، استنتج كوليك وكوليك (١٩٨٤) أن الطلبة الأذكياء الذين أسرع بهم الي سنوات دراسية أعلي، قد أدوا تماماً مثل التلاميذ الأذكياء الأقدم منهم في تلك السنوات، وأدردا تقريباً تقدم سنة في إنجاز المادة ، أكثر من الصبية الأذكياء الذين هم في نفس سنهم والذين لم يسرع بهم.
لقد لاحظا أيضاً أن الأحكام عن النتائج المؤثرة كانت غير دقيقة وغير جازمة.

مناهج خاصة

إن تطوير المناهج من أجل الموهوبين قد أخذ شكلين هما، علي العموم:- تقديم موضوعات خاصة، وتجهيز أنشطة خصيبة، وفي كثير من مناطق المدارس، يستطيع الطلبة الموهوبين دراسة موضوعات بطريقة عادية لا يضمنها المنهج، بإتباع برامج دراسة مستقلة، أو بواسطة تلقي تعليم جماعي في برنامج خاص. إن برنامج الفلسفة للأطفال المشروع في الفصل رقم ١٤ أستخدم في كثير من مناطق المدارس لمثل هذه الأغراض، بنتائج ناجحة عموما وفي احدي الدراسات الخاصة بتلاميذ الصفين الخامس والسادس، اكتشف الباحث أن تلاميذ الفلسفة قد حصلوا علي مكاسب هامة بمقاييس عديدة للتفكير، وعبروا عن حالات ايجابية عالية عن البرنامج، وآباء هؤلاء الأطفال كانوا أيضاً ايجابيين تماما بخصوص مشاعرهم بقيمة البرنامج (سنكونيو ١٩٨٠)
إن نماذج خصيبة عديدة قد استعملت في برامج الموهوبين، واثنان فيها ظهر في إستعمال بأوسع: هما نموذج :ترياد رديم ونموذج ميكرسو .

نموذج :تريادريم

إن نموذج تريادرديم يجمع بين نموذج ترياد الخصيب الذي اقترحه أصلاً، نروزلي (١٩٧٧) وبين المفهوم الحديث نسبياً للاختيار، وهو نموذج الباب الدائر التشخيص (رونزوللي، ورايس، وسمت، ١٩٨١). نموذج ترياد الخصيب مبني علي ثلاثة أنماط الأنشطة الخصيبة من أجل الموهوبين:

أنشطة النمط رقم ١ هي أنشطة عامة مكتسبة وفيها يكتشف المتعلمون ساحت للاهتمام الشخصي.

وأنشطة النموذج رقم ٢، وهي أنشطة تدريب جماعي تتكون من مواد وتعليم صناعي مصمم لتنمية مهارات التفكير الانتقادي والمبدع، وأنشطة النمط رقم ٣، وهي فحوص للفرد أو الجماعة الصغيرة، التي فيها تتاح الفرصة للطلبة، لفحص مشاكل كل حقيقية من خلاله البحث والفحص.

ونموذج الباب الدائر يبدأ بالتحقق من دفعة أقصاها ١٥ الي ٢٠ في المائة من عدد الطلبة، كل هؤلاء الطلبة يعرضون لأنشطة النمط(١)، والنمط(٢) علي أساس منتظم، بينما هؤلاء الطلبة يعملون علي هذه الأنشطة الخصيبة، يظل المعلمون متيقظون للطلبة الذين يثبتون علاقة الاهتمام والابداع والعمال المبداع والقدرة الفائقة.ولأن الطالب قد شخص هكذا، فإن المعلم يشجعه للانتقال الي نشاط النمط رقم، مستخدما وسائل الفصل الدراسي للقياس، أو حضور حجرة الوسائل الخاصة، إلي أن يستكمل المشروع.

وعلي إساس الدراسات المجهرةز في ثلاثين مدرسة منفصلة استطاع رايس ورنزوللي (١٩٨٤) أن يتحقق من مفتاح مظاهر عديدة تشرح البرامج الناحجة: معلمون موجهون تماما، أباء، مديرون، تخطيط واسع لفريق من المدرسة المحلية، دعم الخدمة والادارة، والفريق الكبير المدرسي، يتكون من الرئيس ومدرس الوسائل، ومدرسي الفصل، والآباء، وفي بعض الحالات ينمي تلميذ في هيئة التدريس الكلية، شعورا بملكية البرنامج، التوجيه المفصل للطلبة، الاتصال بالجماعات ذات الاهتمام الفائق، ومرونة البرنامج، والتقويم، والبرنامج التحذيري.

إن نموذج تريادر ديم يبدو أنه وسيلة منتجة جداً للاعداد بتجارب تعليمية مفيدة، والسؤال الواضح يثور مرة أخري علي أي حال: لماذا الحد الأقصي فقط ٢٠ في المائة؟

نموذج البناء الذهني لميكر:

في بحر عدة عقود من السنين كان ج. ب. جلفورد (١٩٧٧) يقود بحثا ويمحص نموذجه بناء الذهن الخاص بالذكاء ممثلا بمكعب بثلاب أبعاد. الأبعاد الثلاث هي خمس عمليات للذهن، وأربعة المحتويات للذهن، والطبقات الست. هذه الـ ١٢٠ قدرة ذهنية ممكنة التي تنتج من تداخل هذه الأبعاد الثلاث، أثبت ستة وتسعون فيها من خلال الاختيار، واستطاعت ماري ميكر ورفاقها (١٩٨٥) أن يثبتوا صحة ستة وعشرين من القدرات العاملة والضرورية للتعليم الناجح.

هذه القدرات الذهنية الستة والعشرين استخدمت في تطوير اختبارات عديدة، أصبحت مفيدة جداً في التحقق من إمكانية وجود طلبة موهوبين، وبخاصة الطلبة صغار السن: وقد وجدت ميكر في عملها أن بلاكس، وهسبانكس، ومواطنين أمريكين، أحرزوا وتقدماً أعلي، ببعض مقاييس سوا إكثر مما أحرزه الطلبة البيض. نموذج سوا قد أصبح مفيداً، أيضا في تشخيص ووصف الحاجات المتطورة للموهوبين.

وأيضاً، كما تلاحظ ميكر (١٩٨٥)، نموذج سواء يمكن أن يستخدم لتطوير المناهج والاستراتيجيات التعليمية ومن خلال تحليل أبعد من ذلك للقدرات الذهبية، استطاعت هي أن تحقق تسعين مهاراة نوعية للتفكير، وأن نقترح كيف يمكن ربطها بموضوعات المدرسة، في تتابع متطور. وتحليلها هي، علي سبيل المثال، يحقق أربعة مهارات أساسية استدلالية ضرورية لفنون اللغة القراءة: التكوين الادراكي، التفرقة في المدراك، العلاقات الفعلية للفهم، والانظمة الفعلية للفهم.

هناك ثمانية مهارات خصبة ذات دلالة هي أيضا متحقق منها: الذاكرة

للمعاني المتضمنة، الحكم للمضامين الفعلية، حلول المشاكل، ترجمة المعاني الفعلية، استعمال الأفكار المتشابهة، الكتابة الابداعية، الترجمة الابداعية، قواعد اللغة الابتكارية كراسات الواجب الخاصة قد أصبحت أيضا متطورة بالأعمال الفردية والجماعية المصممة لتحسين الادراك، الذاكرة، الانتاج المتقارب، الانتاج المتباين، والتقويم.

الوسائل الخاصة:

المفهوم العام الثالث، هو التزود بالوسائل الخاصة - يعني المناهج الصيفية الخاصة، أو موجهين خاصين للموهوبين من هذه، ربما يستحق التوجيه امتحاناً أكثر تفصيلاً هنا. مفهوم التوجيه يتضمن مرافقة الطالب الموهوب بواسطة موجه كبير السن، يستطيع أن يخدم كنموذج للدور، وأن يمنح الدعم والشجيع، وإن يعطي الاتجاه الضروري الاساسي فردا فرداً.

وكما لاحظت فان تاسل باسكا، بعض برامج التوجيه مبنية - لدرجة عالية، وتستلزم الارتباط بين الموجه والطالب الذي يشترط اتماما العمل، وأنماط الدعم المستمدة، وجدولا للاتمام،

وفي مدة ٢٢ سنة، دراسة مطولة للتوجيه، وجد تورانس (١٩٨٤) نتائج عديدة للتوجيهات: وجود موجه يعمل أختلافا هاما في الانجاز الابداعي: وأكثر من نصف علاقات الموجه، استمرت لعدد من السنين كثير من الطلبة الموهوبين، وبخاصة الخاسرين اقتصادياً، يحتاجون مساعدة في التعرف والاشتراك مع الموجه، وكثير من الموجهين استطاعوا أن يساعدوا الطالب ليتلقي ائتمانا أكاديميا للتعليم الذاتي الموجه باثبات منافسة وأداء الطالب.

الأعداد للمتعلمين المعوقين تعويقاً طفيفاً

أحدي النتائج المتكررة بين تلك المتعلقة بتعليم المعوقين، هي كيف يصنف ويعنون مثل هؤلاء المتعلمين، بينما بدا أن الخبراء الأوائل في هذا الحقل، معنيون بتقسيم الجماعة الي طبقات، كل منها بعنوان خاص، ومدرس خاص، ومنهج خاص، فإن الاتجاه الجاري يبدو أن يقلل من شأن هذه

التمييزات. وفي الممارسة الجارية، جماعة الأفراد المعوقين، الذين يمكن تعليمهم في المدارس النظامية، يعرفون عادة بأنهم متعلمون معوقون تعويقاً طفيفا، ويشملون الأطفال المصنفين - في المعتاد، علي أنهم متأخرون ذهنيا، وقابلون للتهذيب، وعاجزون عن التعليم،، وذوي سلوك مضطرب، ومضطربون عاطفيا اضطرابا طفيفا، وأولئك ذوي العقلية الصغيرة قليلة العمل.

التدخل المبكر:

لما كانت العلاقات بين البيئات الفقيرة ومشاكل التعليم المتطور قد نشأت بوضوح، فإن معظم برامج التدخل المبكر قد تجمعت حول أطفال الفقراء.

وبازدياد، مثل هذه البرامج قد حاولت أن تصل الي الأولاد الرضع وأبائهم، وفق نظرية أن الأكثر تبكيراً هو الأحسن إن تقدير مفيداً لمشاريع تجريبية أربعة من أجل الأطفال الذين لم يبلغوا سن ١٢ شهراً، أشار الي أنه عند سن ٣ سنوات الأطفال في كل البرامج التجريبية، قد فاقوا كل المجموعات المتحكمة، بواسطة IQ (رامي وبريانت، ١٩٨٢) المكاسب العظمي في IQ قد أحرزت في مشروع ولووكي الذي يمد بعناية يومية تعليمية، وزيارات منزلية، وتدريب حرفي للأباء، وتقديرات دورية: الأطفال في هذا المشروع كانوا ثلاثين IQ نقطة أمام الأطفال في المجموعة المتحكمة.

أحد برامج الطفولة المبكرة ، الذي يبدو أن يحصل علي أقصي نجاح، كان برنامج ما قبل المدرسة ليري الذي استخدم أعلي مجال للمناهج الموجهة ادراكيا لهمان، دبانت، وديكرت، ١٩٧٩.

وفي مسح للبحث - في دراسة مطولة - علي الأطفال المدونين في برنامج يري، لاحظ شونيهارت ورفاقه (١٩٨٥)، نتائج ايجابية عديدة عند مقارنة أعضاء مجموعة ما قبل المدرسة؛ بمجموعة أخري من غير ما قبل المدرسة. هم ظلوا في المدرسة مدة أطول، وفازوا أكثر في اختبارات المنافسة الاجتماعية، كانون قليلا ما يصنفون كمتأخرين ذهنيا - غالباً: أمضوا سنوات أقل في فصول تعليم خاص، وتوقفوا لمدة أقل غالباً، كان لهم مستويات عالية في الاستخدام كان لهم مستويات أقل في الدعم الترفيهي؛ والإناث كان لهن

حالات حمل أقل باعتبار أن أعمارهن بين ١٣، ١٩ سنة.

وفي تحليل هام قيم للبرنامج، استنتج المضمون أن العودة الي الاستثمار الابتدائي كان يكلف سبع مرات عنه في سنة واحدة من تعليم ما قبل المدرسة.

إن تحليلهم للبرامج العديدة لما قبل المدرسة، قادهم الي التحقق من درجات التنوع في تعليم ما قبل المدرسة للأطفال الواقعين في المخاطرة: تضمين الأباء، وضع البرامج بواسطة المشرفيين والمديرين، المدرسين المتنافسين والمتحمسين، منهج ذو أجزاء ثابتة وفعالة، تدريب صائب علي الخدمة، وتقدير للبرنامج.

الادماج :

الادماج، عموما، هو الممارسة التعليمية التي تشمل دمج المتعلمين المعوقين، قليلا في الفصول العادية، أن القاعدة الشائعة الاستعمال هي أن مثل هذا الشمول، سوف يفسر علي الأقل نصف برنامج المتعلمين إذا ما عدّ ادماجا، بالاضافة الي هذا الشمول، يكون الادماج غالباً مصحوبا بتخصيص برامج تعليمية فردية، وتدعيم لفريق منتظم،

ما مدي فعالية هذا الادماج؟

إن أحد الأبحاث الصحيحة والأكثر شمولا في النتيجة المفيدة في هذا الوقت (سمل، وجو تليب، وروبنس، ١٩٧٩) قد سلمّ بأحكام غير مشجعة نوعا:

فأول كل شئ، وجد المؤلفون دليلاً بسيطا، علي أن ممارسات الادماج قد نتجت في الأداء، الأكاديمي الفائق، إلا أنهم لاحظوا أن التعليم الخاص عموما، يبدو أن يكون قليل الأثر، بصرف النظر عن كيفية تقديم هذه الخدمات.

وثانيا: إن مراجعتهم أوضحت أن الادماج لم يصلحَ عدم التوازن الجنسي الموجود في الفصول الخاصة المستقلة.

وثالثاً: انهم اكتشفوا أن المعلمين النظامين لم يطوروا أساليب تدريسهم والسياسات، لتوائم تنوع الأشكال الناتج من وضع الأطفال المعوقين.

وأخيراً: لم يوجد دليل قاطع أن هذا الدمج قد أزاد القبول الاجتماعي للتلاميذ المتخلفين تخلفاً بسيطا، إن مراجعة حديثة بواسطة ما كميلان، وكيوخ وجوفز (١٩٨٦) وصلت الي نفس النتيجة: ببساطة، وضع الأطفال المعوقين قليلا في الفصول العادية بدون معاملة خاصة، من الممكن أن ينتج من تقبل منخفض النظير لمعظم هؤلاء الأطفال.

يبدو أن كل الخبراء في هذا المجال، قد توصلوا الي نفس النتيجة، ببساطة، وضع المعوقين قليلا في الفصول العادية يتم كثيراً جدا، ولا يتم كذلك في الفصول الخاصة.

مناهج خاصة:

إن الأمل هو أن تطويرات المناهج ستعمل تأثيرا قويا، وعموما، معظم مناهج المعوقين قليلا قد أكدت علي تنمية المهارات الأساسية، جنباً الي جنب، مع عناية كبيرة لتحسين المهارات الاجتماعية، ومساعدة المتعلمين المعوقين ليدبروا سلوكهم، ولتحسين مهاراتهم المعرفية.

هذا التأكيد الأخير علي المهارات المعرفية للمعوقين قليلاً يبدو علي الخصوص، موعودا، منذ أن أمد البحث الحديث بعض النظرات المنتجة في مشكلات التعليم الخاصة للمعوقين المتعلمين.

إن مراجعة لمثل هذا البحث توعز بأن النقائض المعرفية النوعية التالية، هي السائدة بين هذه الفئة: هم قاصرون في الانتباه، ولهم ذاكرة ضعيفة، ويستخدمون استراتيجيات الذاكرة بدرجة غير كافية، ولهم سرعة بطيئة في الادراك؛ هم أقل فعالية في تصنيف بيانات الايراد الي أجزاء كبيرة، ويفشلون في تنظيم الدخل بفعالية، ويستعملون سياسات ذاكرة قصصية بغير كفاءة، ولا يستطيعون التخطيط والاختيار والمتابعة وتقدير استعمال هذه السياسات.

وكنتيجة لهذا، يقوم قادة عديدون في هذا المجال بتطوير وتنفيذ برامج

تعليمية خاصة مستهدفة مثل هذه القصورات.

وعلي سبيل المثال، دوجلاس ورفاقها في ماجيل قد طوروا برنامجا مصمما من أجل التدريب المعرفي للأطفال ذوي النشاط الفائق، مؤكدين دور العمليات التنفيذية- التحليل - الانعكاس، التخطيط، الحساب

وأوضح بحثهم أن البرنامج له تأثير ايجابي جدا علي مثل هؤلاء الأطفال (انظر دوجلاس، ١٩٨٠).

وبعد مراجعة كل الأبحاث السائدة علي التدريب المعرفي، توصل ماكميلان، وكيوخ، وجونز، (١٩٨٦) الي النتيجة التالية: من عدة رسوم تخطيطية، يوجد دليل علي أن مفاهيم التدريب المعرفي، تداخلات مفيدة وفعالة لكثير من المتعلمين المعوقين قليلا.

التعليم ذو اللغتين:

ربما لا توجد ساحة لمنهج دراسي، يكون موضوعا لمثل هذا الجدال العنيف، كالتعليم ذي اللغتين فقد كانت برامج التعليم ذي اللغتين، تعدُ أولياً في القانون، في معهد، كنتيجة لقوي سياسية وتستمر المجالات السياسية حول التعليم ذي اللغتين مع المتخربين غير القادرين علي الموافقة علي نتائج عديدة. قد دار الجدال المستمر حول أربعة مواضيع: ما هو التعليم ذو اللغتين؟ ما مدي الحاجة للتعليم الخاص لهؤلاء ذوي الكفاءة الانجليزية المحدودة، إلي أي مدي يجب أن يكون للمناطق المحلية مرونة لتوافق هذه الحاجات؟ هل التعليم ذو اللغتين فعال بالنسبة لهؤلاء الطلبة؟ هذه المواضيع الأربعة تبدو أنها تزود اطاراً نافعاً للمناقشة التالية.

- ما هو التعليم ذو اللغتين؟

تركيزاً لفهم كل المجادلات، فإن لها فهم واضح لعبارات عديدة معقدة وغامضة نوعا ما. وكما هو ملاحظ أدناه، كثير من المجالات يركز علي أمور

التعريف، ولكي يكون موضوعيا – بقدر المستطاع – قد أخذت التعاريف التالية من مراجعة جارية في الكتب (رئيسياً من فلمور وفالادز ، ١٩٨٦).

- **برامج مغمورة:**

هذه هي مفاهيم تغطس وتقوم – جوهريا، ليست برامج لعدم بذل مجهود لتوفيق حاجات خاصة للطلبة ذوي الانجليزية المحدودة.

- **برامج اللغة الانجليزية كلغة ثانية:**

هذه طرق رسمية لتعليم الانجليزية كلغة أجنبية للمتكلمين الغرباء.

وفى التعليم ذي اللغتين: إن الخاصتين الهامتين للتعليم ذي اللغتين – كما عرفتها فلمور وفالادز (١٩٨٦)، هنا:

يعطي التعلم بلغتين – الانجليزية (كلغة ثانية) الي جانب لغة الطالب في الوطن، تعليم باللغة الانجليزية يعطي بطريقة تسمح للطلبة أن يتعلموها كلغة ثانية. وكما سوف يلاحظ أدناه، قد أصبح تعريف العبارة مسألة لمثل هذا الجدل.

برامج التحويل الخاصة باللغتين:

توجد أنماط عديدة للبرامج التحويلية، التي هدفها الأساسي هو تمكين الطلبة الضعاف في اللغة الانجليزية، من الانتقال بأقصي سرعة ممكنة الي برنامج دراسات انجليزية كلية، يقدم التعليم ذو اللغتين فقط الي أن يحرز الطلبة الضعاف درجة كافية في اللغة الانجليزية ليتعاملوا مع التعليم باللغة الانجليزية.

- **برامج دائمة ذات اللغتين:**

في قيام اللغتين، الهدف، هو التطوير بكفاءة في اللغتين كليهما: ويظل الطلبة في هذه البرامج حتي بعد أن يحرزوا كفاءة في اللغة الانجليزية.

ما مدي الحاجة إليها؟

إن المتخربين – في المناقشة حول تعليم لغتين، لا يستطيعون حتي الموافقة حول مدي الاحتياج إليها، وفي تقرير إلي الكونجرس في أبريل ١٩٨٦،

قدمت ادارة التعليم تقريراً بأنه بين ١,٢ مليون، ١,٧ مليون طالب في الولايات المتحدة، كان من المملكة أن يستفيدوا من التعليم بلغتين، بمقارنتها الي ٢,٤ مليون في سنة ١٩٨٢، إن قادة عديدين في مجال تعليم اللغتين، اعتبروا أن ذلك التقدير منخفض جداً، ووضعوا رقما مرتفعا وهو خمسة ملايين طالب (انظر مجلة أسبوع التعليم الصادرة في ٩ أبريل سنة ١٩٨٦، عن ملخص معركة الأرقام، أحد المشاكل الرئيسية و كان بوضوح، كيف يقرر أن أي الطلبة يجب أن يعدوا.

وبينما ادارة التعليم استعملت تقدير الطرح لعشرين في المائة في اختبارات الكفاءة في اللغة الانجليزية، (بالاضافة إلى ١٠ مقاييس أخرى)، أكد الناقدون أن تقديرات طرح أعلي يجب أن تستعمل.

- ما مدي المرونة التي يجب أن تكون للمناهج المحلية؟

أثير جدل واسع وحاد أيضا علي نشرة الحكم الذاتي المحلي: إلي أي مدي يكون للحكومة الفيدرالية أن تحدد أنماط البرامج المقدمة من مناطق المدارس المحلية؟ بعض القيود وضعت علي الجهات المحلية سنة ١٩٧٤ لادخال تعليم اللغتين (العنوان السابع للعمل التعليمي الابتدائي والثانوي) عناصر فتحها يعبر عنها في هذا الجزء من القانون.

يوجد تعليم معطي، ودراسة للغة الانجليزية، وللمدي الضروري ليسمح للطفل بالتقدم بفعالية خلال النظام التعليمي، اللغة الوطنية للأطفال ذوي القدرة المحدودة علي التكلم بالانجليزية، ومثل هذا التعليم معطي مع الاعتبار بالميراث الثقافي في لهؤلاء الأطفال، وبالنسبة لتعليم المدرسة الأولية، مثل هذا التعليم سيكون الي المدي الضروري في كل طرق أو موضوعات الدراسة، والتي ستسمح للطفل بأن يتقدم بفعالية في النظام التعليمي.

وعلي أي حال ، العمل التعليمي ذو اللغتين في سنة ١٩٨٤ كان اكثر نوعية حول تحديدات برامج التحويل، ونوعيا يتطلب تعليما للغة الوطنية للطفل، كاف لاحراز منافسة في اللغة الانجليزية.

هذا التعريف، في عيون سكرتير التعليم، وليم بنيت كان مقصوراً علي مناطق المدراس المحلية، أنه اعتقد أنهم يحتاجون الي مرونة أكثر، ما دائم في نظره، لا يوجد دليل كاف لتدعيم المفاهيم النوعية للغتين. لقد حاول أولاً، من جانب واحد، أن يغير التعريف، إلي أن أعلن مستشارون قانونيون، أنه ليس له سلطة كهذه، وقد قرر بعد ذلك أن تغييراًفي التعريف لم يكن محتاجاً اليه، منذ اصدار سنة ١٩٨٤، فوضه في أن يرفع الي ٤ في المائة من المال الموزع، علي برامج تعليمية خاصة متعاقبة، وفي وقت نشر هذا العمل اقترح تشريعا جديداً يحذف الي ٤ ٪، ويعمل العنوان السابع الممكن تطبيقه، في حدود القانون، لأي نمط للمفهوم التعليمي الذي تعتبره أي وكالة تعليمية محلية أنه مناسب. مديرون امتدحوا وقفته كمحاولة لزيادة الحكم الذاتي المحلي، وكثير من هؤلاء الذين يؤازرون المرونة، كانوا أيضا صرحاء تماما في اعتارضهم ليحافظوا علي اللغة الانجليزية كلغة رسمية للبلد، وقد هاجم أخرون وقفته المحاولة مستترة لنقص التعليم ذي اللغتين، والبعض ذهبوا لأبعد من ذلك، بإتهامه بالانحراف ضد الأقلية غير الناطقة بالانجليزية.

هل التعليم ذو اللغتين مؤثر؟

بالرغم من أن السكرتير ينيت وعدد من مؤيديه ظهروا أنهم يعتقدون أنه لا يوجد دليل كاف للبحث لمؤازرة التعليم ذي اللغتين، إلا أنه مراجعة مفيدة للدليل تقدم رأيا خلافا لذلك. أحد المشاكل الخاصة لتقدير هذه النتيجة، هي نوعية البحث: بعد مراجعة ثلثمائة دراسة في التعليم ذي اللغتين، استطاع بيكر ودي كنتر (١٩٨١) أن يعرفا ثمانية وعشرين فقط وافقوا مقياسهما عن الكفاية التجريبية.

وفي سنة ١٩٨٥ وضع ويليج المسألة بالطريقة الأتية: النتيجة العظمي للترتيب السائد للأفكار، كانت اعلان أن التعليم ذا اللغتين قد قدم بطريقة سيئة، باستعلاء البحث عن أن يكون غير كاف في التصميم، وهذا يعمل مقارنات غير صحيحة للأطفال في البرامج ذات اللغتين، بالأطفال غير المتشابهين في كثير من الأوجه الحتمية.

تطبيقات

(١) جادل البعض في أن كل التعليم يكون فرديا: فالمتعلم يعمل معاني فردية مما يدرسه. ثم استمروا في التقليل من شأن الحاجة الي أي نوع من التعليم منفردا كان أم مهياً، ونازعوا في أن التعليم الجماعي من الممكن أن يكون مؤثرا، كيف ترد علي مثل هذا الجدل؟

(٢) عّرف مستوي موضوع أوصف دراسي تعرف أنه الأحسن. ما المفهوم الذي تعتقد أنه الأحسن لما تعلمه؟ اشرح اختيارك والأسباب التي تدعمه.

(٣) يقترح البعض أن المعرفة بأساليب التعليم سوف تنتج ثورة تعليمية. والبعض الآخر يكون أقل وثوقا حول الامكانيات، مشيرا الي أن البحث إلي مدي أبعد، ثم يجلب مكاسب هامة لتوفيقات أساليب التعلم. من مراجعتك للنماذج الموصوفة، وتحليلك لنتائج البحث، ما الوضع الذي تتخذه حيال هذه النتيجة؟

(٤) انتقد كثيرون في هذا المجال، وسيلة دنز تقييد أسلوب التعليم والأدوات الأخري المشابهة التي أعطت تأكيدا قويا للاعتبارات البيئية، هم يجادلون يقولون أن مثل هذه الأمور تافهة. وكما تحلل أسلوب بحثك، هل تجد أن مثل هذه الاعتبارات هام؟ هل تعتقد أنه سوف يكون مفيداً للمعلمين لتقدير هذه الأمور؟

(٥) افترض أنك غير مقيد بقوانين مثل القانون العام من ٩٤ – ١٤٢ التي تقر رسميا الادماج، وكقائد تعليمي، هل ستعمل الادماج في مدرستك؟ ما هي الأساسات التي تبررها لوضعك؟

مراجع الكتاب

أولا - المراجع العربية:

١- حامد عمار: **في بناء البشر**، القاهرة، دار المعرفة ، ١٩٦٨م.

٢- حلمي احمد الوكيل، محمد أمين المفتي: **المناهج**، القاهرة، دار الكتاب الجامعي، ١٩٩١.

٣- رشدي لبيب وأخرون: المنهج منظومة **لمحتوي التعليم**، القاهرة، دار الثقافة، ١٩٨٤.

٤- محمود أبوزيد ابراهيم: **المضمون الاجتماعي للمناهج**، سلسلة معالم تربوية مؤسسة الخليج العربي، ط٢، ١٩٨٦م.

٥- ــــــــــــ: **المنهج الدراسي بين التبعية والتطور**، القاهرة، مركز الكتاب للنشر، ١٩٩١.

٦- ــــــــــــ: **تطوير التدريس في الفلسفة والدراسات الاجتماعية**، القاهرة، مركز الكتاب للنشر، ١٩٩١م.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

1- Adams, Dennis, Carlson, Helen and Hamm, Mary, (1990): Cooperativn leaning and eductional Media, Callborating with technology and each other, CLP, Inc. New Jersey.

2- Brent, A: Phelosophical Foundation For the Curriculum, London, George Allen & Unwin, 1978.

3- Elliat, John (1985): "Educational Action Research" in Nesbet, J. & Nesbet, S, World year Book of Education, Kogan page, London.

4- Freiry, Poula, (1970): Pedagagy of Opressed, Seabury, New york.

5- Ganem, Asmaa M. : Back Wask Effects of Local problems in Foreign language learning on Global Aworemess. Paper prsented to the 7 the conference, (1992), Cairo.

6- Glenhass, Curriculum planning, Boston, Allyn and Bacon, INC., 1980.

7- Glenn, J. C. : Future Mind; Artificial Intelligence, Washington D. C., Acropotes Book LTD., 1989.

8- Creen L. J & Wallat, Cynthia (eds.) 1983 Ethnognaphy and Language in Educational Settings.

9- Hopkins, David (ed.), (1989): A Teacher's Guide to Classroom Research, Open University Press U. K.

10- Lawton, D., : Social change, Educational Theory and Curriculum planning, London, Hodder and Stoughton, 1973.

11- Mathais, P, : The Teachers, Handlbook For Social Studied. London Blandford press, 1973.

12- Nicholas, E. J: A Comparative View of curriculum Development, Kelly, 1980.

13- Oliva, Peter. F (1985) Developing the curriculum, London, Scott Foresman and Company.

14- Rowntree, D. : Educational Technology in Curriculum Developmen, London, Harper & Row, Publishers, 1982.

15- Serfey, Geraldine, (1992) Coompertive Structuring Drecursory Componants of program Development that encourage Authentic school work: Paper presented to the 7 th WCCI Conference Cairo, (1992).

16- Siegel, H. : Educating Reason, Rotionality, Critical Thinking and Education, Landon, Routledge, 1988.

17- Smith, F. : To Think, London Routledge, 1991.

18- Walkin (L 1990): Teaching and Learning in Further and Adult Education, Stanely Thornes, England.

19- Whilty, G. and Young, M. (Ed): Explorations in the Politics of school, Knowledge, England, Nafferton Books, 1976.

الفهرست

من إصدارات المكتبة التربوية

● التربية البيئية	د. ابراهيم عصمت مطاوع
● التربية والنظام السياسى	د. شبل بدران
● سياسة التعليم فى الوطن العربى	د. شبل بدران
● كما يكون المجتمع تكون التربية	د. شبل بدران
● التعليم والتحديث	د. شبل بدران
● علم الاجتماع التربوى	د. عبد السميع سيد أحمد
● نحو فلسفة تربوية لبناء الانسان العربى	د. عبد الفتاح ابراهيم تركى
● التربية عند هيجل	د. عبد الفتاح الديدى د. عصام الدين هلال
● اقتصاديات التربية	ج.ب. أتكنسون . ترجمة: عبد الرحمن بن أحمد صائغ
● التعليم والتنمية	د. شبل بدران
● طرق تدريس اللغة العربية	د. زكريا اسماعيل
● أسس التربية	د. أحمد فاروق محفوظ د. شبل بدران

هذا الكتاب

يعبر محتوى هذا الكتاب عن رؤية شاملة وناقده للمناهج: تخطيطاً، وتطويراً، وتقويماً ... ويعتمد فى أسلوبه على كل ما هو جديد وحديث فى هذا المجال؛ إستناداً إلي الخبرات الأجنبية التى تتلاءم مع متطلباتنا الاجتماعية والتربوية.

ويشتمل الكتاب على إطار فلسفى ، ورؤيه نقدية تعين على فهم الواقع التربوي والتعامل مع ما هو قائم فى هذا المجال؛ لإبراز مضامينة الإجتماعية، وتوجهاته القيمية، لتحقيق التطوير الحقيقي والشامل فى المناهج الدراسية، فالمدرسة تعمل فى مناخ ثقافي يؤثر فى سلوك التلاميذ، وفى القيم التى يكتسبونها ... لذلك فالمضمون الإجتماعى للمنهج الدراسي يعني أن يرتبط بالمجتمع، ويتخذ منه نقطة بداية ونقطة نهاية. ولهذا يجب أن تزول الأسوار التي تفصل بين المدرسة والبيئة المحيطة، بحيث تصبح هذه البيئة معملاً للمدرسة يشتق منه التلاميذ ما يحتاجون إليه من بيانات تفيد في فهمهم للمجتمع، ويخرجون إليها ليجربوا ما تعلموه من أساليب لتطويره، وبذلك يطور المنهج الدراسي ليتناول مشكلات الحياة بدلاً من دورانه حول مجموعة المواد الدراسية المنفصلة.

لذلك فإن هذا الكتاب يسد فراغاً فى المكتبة التربوية ويزيد من وعينا بفهم تطور وتطوير المناهج الدراسية، إلي جانب تخطيطها ... وذلك من خلال رؤيه نقدية تعلي من جانب المضمون الاجتماعي فى عملية التطوير.

الناشر



